

Methodenfreiheit

Theoretische Grundlagen zu einem Aspekt des
Professionalisierungsproblems der Volksschullehrer

ABHANDLUNG

zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der Universität Zürich

vorgelegt von

PETER GASSER
von Laupersdorf (Kt. Solothurn)

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. L. Weber

Graphische Anstalt Schüler Biel

1982



Digitized by the Internet Archive
in 2026

Methodenfreiheit

Theoretische Grundlagen zu einem Aspekt des
Professionalisierungsproblems der Volksschullehrer

ABHANDLUNG

zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der Universität Zürich

vorgelegt von

PETER GASSER
von Laupersdorf (Kt. Solothurn)

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. L. Weber

Graphische Anstalt Schüler Biel

1982

Methodenteil

Technische Grundlagen zu einem Seminar zur
Einführung in den Vorlesungslehre

Methodenteil

Technische Grundlagen zu einem Seminar zur
Einführung in den Vorlesungslehre

Methodenteil

Technische Grundlagen zu einem Seminar zur

Einführung in den Vorlesungslehre



Vorwort	7
 1. <u>Methodenfreiheit als Forschungsgegenstand</u>	
1.1. Grundbegriffe	9
1.1.1. Didaktik und Methodik	9
1.1.2. Methode und Methodenfreiheit	12
1.1.3. Methodenfreiheit in philosophischer Sicht	18
1.2. Problemstellung	24
1.2.1. Relevanzdiskussion: Aktualität und Schichtung des Problems	24
1.2.2. Die Methodenfreiheit im Feld der Lehrer- freiheit	34
1.2.3. Abgrenzung des Problemfeldes	77
1.3. Forschungsmethoden	87
1.3.1. Hermeneutik	88
1.3.2. Dialektik	95
1.3.3. Phänomenologie	96
1.3.4. Empirische Verfahren	97
 2. <u>Historische Determinanten der Methodenfreiheit</u>	
2.1. Die Grundlegung des Methodenbewusstseins bei den Sophisten und bei SOKRATES	101
2.2. Methodentheoretisch relevante Beiträge einzelner Epochen und Denker bis zum pädagogischen Realismus des 17. Jahrhunderts	111
2.3. Die Grundlegung der Didaktik und der Universalmethode durch J.A. COMENIUS	129
2.4. Pietistische, aufklärerische und philanthropische Einflüsse	147
2.5. Das Problem der Methodenfreiheit im Denken PESTALOZZIs	171
2.6. Zur Theorie der Unterrichtsmethode bei HERBART und bei den Herbartianern	199
2.7. Einflüsse und Beiträge der Reformpädagogik	217
2.8. Erich WENIGERs Begründung der Methodenfreiheit	238
2.9. Zusammenfassung	253

3. Didaktische Modelle der Gegenwart und Befunde der

Lehrmethodenforschung

3.1. Das Problem der Methodenfreiheit im Kontext verschiedener didaktischer Modelle	258
KLAFKI (258), HEIMANN (260), SCHULZ (263), SCHORB (264), FISCHER/RUHLOFF (265), GAMM (267), SCHAEFER/SCHALLER (269), MOSER (271), GAGNÉ (272), AEBLI (275), BRUNER (279), AUSUBEL (281), FRANK/MEDER (283), VON CUBE (284), KOENIG/RIEDEL (286), KLINGBERG (289), PRELL/WEINERT/HOFER (291), MOELLER/MOSER/ KUNERT (293)	
3.2. Die Vielfalt der didaktischen Modelle und die Einheit der Didaktik	299
3.3. Empirische Befunde	303
3.3.1. Ansätze zur vergleichenden Erforschung von Unterrichtsmethoden	304
3.3.2. Zur Frage der Effektivität von Unter- richtsmethoden	312
3.3.3. Adaptiver Unterricht und Unterrichtsdifferenzierung	317
3.3.4. Zum Problem einer empirisch fundierten Didaktik	337

4. Handlungstheoretische Aspekte und Konsequenzen für die Lehrerbildung und -fortbildung

4.1. Methodenfreiheit in handlungstheoretischer Sicht	341
4.2. Konsequenzen für die Lehrerbildung und für die Lehrerfortbildung	356
4.3. Zusammenfassung und Ausblick	364
Literaturhinweise	373

Der Begriff "Methodenfreiheit" erscheint heute im Brennpunkt vielfältiger Interessen, er wird aber selten kritisch reflektiert. Ich will diesen unaufgeklärten und einheimischen Begriff der Pädagogik in vier Teilen untersuchen:

- Der erste Teil bringt eine methodologische Grundlegung, in der das Feld der Schlüsselbegriffe geklärt, das Problem entfaltet und die Angemessenheit verschiedener Forschungsmethoden begründet wird. Methodenfreiheit wird als Konvergenzproblem von Theorie und Praxis charakterisiert.
- Im zweiten Teil werden ausgewählte didaktische und pädagogische Theorien, welche die Geschichte der Unterrichts- und Methodentheorie nachhaltig beeinflusst haben, auf die Methodenfreiheit hin befragt.
- Im dritten Teil wird untersucht, was Methodenfreiheit angesichts moderner didaktischer Theorien und empirischer Forschungsergebnisse bedeutet.
- Im vierten Teil werden handlungstheoretische Aspekte des methodischen Entscheidungsverhaltens erörtert und einige Konsequenzen für die Lehrerbildung und -fortbildung dargestellt.

1. Methodenfreiheit als Forschungsgegenstand

Wenn das Problem der Methodenfreiheit weder auf eine "didactica parva" noch auf den subjektiv geprägten Gesichtskreis berufständischen Vorurteils reduziert werden soll, müssen zunächst die Dimensionen des Problemfeldes ermittelt und die methodologischen Grundlagen erörtert werden.

1.1. Grundbegriffe

1.1.1. Didaktik und Methodik

In der neueren didaktischen Literatur ist keine allgemein anerkannte Definition des Begriffs Didaktik (gr. 'didaskein': lehren, lernen, Lehre, unterrichten) zu finden. Derzeit lassen sich mehrere Theorieansätze und didaktische Modelle unterscheiden, in welchen der Begriff Didaktik eine mehr oder weniger weite Fassung erfährt (1).

Im 'bildungstheoretischen' Ansatz von KLAFFKI umfasst der Begriff 'Didaktik i.e.S.' die Fragen nach der Sinngebung, nach den Zielen und Inhalten des Lehrens; der Begriff 'Methodik' meint den Weg, die Verfahren und Mittel des Lehrens und Lernens. Für KLAFFKI haben die Ziel- und Inhaltsentscheidungen im Verhältnis zur Methoden- und Medienfrage eine Vorrangstellung, die sich als Satz vom 'Primat der Didaktik' fassen lässt. Mit WENIGERs Formulierung:

"In Wirklichkeit können methodische Anordnungen immer erst getroffen, Regeln erst empfohlen werden, wenn die didaktischen Voraussetzungen geklärt und die didaktischen Fragen entschieden

- 1) BLANKERTZ H., Theorien und Modelle der Didaktik. Juventa, München 1969/2.
RUPRECHT/BECKMANN/VON CUBE/SCHULZ (Hrsg.), Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Schroedel, Hannover 1972
REICH K., Theorien der Allgemeinen Didaktik. Klett, Stuttgart 1977

sind. So ist die Methode immer etwas Zweites und nur ein relativ, unter ganz bestimmten Bedingungen Gültiges; sie ist auch dem zeitlichen Wechsel unterworfen" (2).

KLAFKI fragt denn auch lediglich, welche Verfahren den vorweg bestimmten Inhalten und Zielen angemessen sind (3); Unterrichtsziele lassen sich mit verschiedenen Methoden realisieren (4).

KLAFKI übersieht nicht nur die "gegenstandskonstitutiven" Momente der Methode (5), hier werden auch die Bedingungen des Lernens und der Lernprozesse aus der didaktischen Fragestellung ausgeklammert, und die Frage nach der Interdependenz oder nach dem Implikationszusammenhang von Inhalts-, Intensions- und Verfahrensfragen oder -entscheidungen wird nicht instrumentalisiert - bzw. mehr oder weniger dem Zufall überlassen.

Paul HEIMANN wendet sich gegen die relative Isolierung der methodischen Probleme von jenen des Inhalts und bezeichnet die "Ausklammerung der Methodenorganisation oder der Medienwahl aus dem Didaktikbegriff" als einen "Akt folgenschwerer Desintegration", denn: "Methoden und Medien sind auch Dimensionen des Inhalts-Kalküls" (6). Es geht HEIMANN darum, das "Ganze des Unterrichts" zu analysieren, alle unterrichtsstrukturellen Momente und Faktoren (in der sogenannten "Kategorial-Analyse", differenziert in "Struktur-" und "Faktoren-Analyse") zu finden, zu ordnen und in ihrer Wechselwirkung darzustellen (7).

2) WENIGER R., Didaktik als Bildungslehre. Weinheim 1965/8.1, 19

3) KLAFKI W., Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Beltz, Weinheim 1970/2., II, 72

4) KLAFKI W., a.a.O., 166

5) KAISER H.-J., Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe. In: MENCK/THOMA (Hrsg.), Unterrichtsmethode. Kösel, München 1972, 141 ff.

6) HEIMANN P. Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Klett, Stuttgart 1976, 157

7) HEIMANN P., Didaktik als Theorie und Lehre, in: KOCHAN D. C. (Hrsg.) Allg. Didaktik-Fachdidaktik-Fachwissenschaft. Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt 1970, 24 ff.

Wenn Methode lediglich Appendix-Charakter intentionaler und inhaltlicher Entscheidungen hat, lässt sich die Methodenfreiheit mit KLAFFKI bestenfalls als Faktum ausmachen, aber nicht von ihren konstitutiven Merkmalen her didaktisch problematisieren und begründen. Für die Skizzierung des Vorverständnisses und für die Problementfaltung scheint das Aussagensystem von HEIMANN/SCHULZ nicht nur terminologisch zweckmässiger, sondern auch substantiell weniger kritikanfällig zu sein.

D i d a k t i k "wird hier als Theorie des Unterrichts verstanden, der Unterricht als Ort, wo die ungelösten Fragen der didaktischen Gesamtsituation als konkret zu lösende Lehr- und Lernprobleme auftreten. Einer solchen Theorie kommt es zu, alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen unter wissenschaftliche Kontrolle zu bringen. Dabei ist grundsätzlich die Totalerfassung aller im Unterrichtsgeschehen wirksamen Faktoren angestrebt" (8).

Didaktik ist somit die Wissenschaft vom Unterricht, in der alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen, Faktoren und Bedingungen der systematisierenden Kontrolle unterworfen werden (9).

M e t h o d i k ist die Theorie von den Unterrichtsverfahren, von den verfahrens- und vermittlungsspezifischen "Entscheidungen" und "Massnahmen".

Mit HEIMANN und SCHULZ sind (vorläufig) fünf Ebenen des Methodenproblems zu unterscheiden und zu beachten (10):
Stilbildende Verhaltensformen - Methodenkonzeptionen (methodische Modelle) - Artikulationsschemata - Gruppierungs- und Organisationsformen - Aktionsformen des Lehrens.

- 8) HEIMANN/OTTO/SCHULZ, Unterricht - Analyse und Planung. Schroedel, Hannover 1969/4., 9
- 9) SCHULZ W., Aufgaben der Didaktik. In: KOCHAN D.C., Allgemeine Didaktik. Darmstadt 1970, 403. ff.
- 10) HEIMANN in: KOCHAN, a.a.O. 132 und SCHULZ in: KOCHAN, a.a.O. 418 ff.

1.1.2. Methode und Methodenfreiheit

Nach HERBART gibt es im Unterricht immer ein Drittes, womit sich Lehrer und Schüler zugleich beschäftigen: den Stoff.

Diese drei Faktoren Kind-Lehrer-Stoff konstituieren Methode, die sich mit Heinrich ROTH

"als die vom Lehrer herbeigeführte richtige Inbeziehungsetzung eines nach seinem eigentlichen Wesensgehalt aufgeschlossenen Gegenstandes mit der spezifischen Verstehensfähigkeit eines nach seiner Entwicklungsphase und geistigen Reife bekannten Kindes oder Jugendlichen" definieren lässt (11).

Methode als "richtige Inbeziehungsetzung" ist Vollzug, Handlung, Prozess, ist der Weg (vom gr. 'meta': nach, gemäss, auf; 'hodos': Weg, Gang), das Verfahren, das vom Lehrer gewählt und gestaltet wird.

Methoden entspringen der schöpferischen Phantasie und Intuition, den produktiven Einfällen erziehender Persönlichkeiten. Schüler und Stoff sind nicht nur die Bezugspunkte, sondern zugleich die Anregungspotentiale methodischer Einfälle:

"Wie im Dichter von den im Gefühl wachsenden wogenden Bildern aus der Erfahrung die schöpferische Erfindung ausgeht ..., so entspringt im pädagogischen Genius die Methode, das System der Mittel, durch welche Kinderseelen gebildet werden. In der Schulstube entspringt sie, Kinder vor Augen" (12).

Andererseits scheint nur unterrichten zu können, wer den Stoff versteht und von ihm durchdrungen ist:

"Den logotropen Lehrern geht es in erster Linie um Bildungs-ideal und Bildungsziel, um positives Wissen und Können, um den Lehrstoff, um die Weckung der Begeisterung bei der Jugend für die Kulturwerte. Bei aller Unterrichts- und Erzieherstätigkeit

- 11) ROTH H., Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Schroedel, Hannover 1971/13., 109
- 12) DILTHEY W., Gesammelte Schriften, Bd. IX. Teubner, Stuttgart 1960/2., 203

liegt für sie das Schwergewicht ... auf den objektiven Werten, an denen die jungen Menschen sich emporbilden sollen" (13).

Methodenfreiheit - sei sie nun mehr auf den Inhalt oder mehr auf die Schüler ausgerichtet - erweist sich in diesem Sinne als Freiheit von theoretischer Begrenzung und Schematik, als Unvoreingenommenheit gegenüber der einmaligen Situation, als freischwebende Offenheit für die Bedürfnisse der Schüler, für die Erfordernisse der Lernsituation und für die Eigenart des Unterrichtsgegenstandes.

Methodenfreiheit als "gelebte Praxis" erscheint als eigenständiger Bereich vor und jenseits aller didaktischen Theorie; Praxis erscheint als "reine Praxis".

Nun fällt es dem Betrachter nicht schwer, beim "reinen Praktiker" Regelmässigkeiten und methodische Gleichförmigkeiten aufzudecken. Seine "frei" gefundenen methodischen Handgriffe und Massnahmen sind meistens einer Lehrtradition verpflichtet, das intuitive Handeln ist an einer Ziel- und Erfolgsdimension orientiert. Was als "reine Praxis" ausgegeben wird, lässt sich leicht als theoretisch vorgeformte Handlungsstrategie entlarven; mehr oder weniger bewusst erlebte, mehr oder weniger klar durchdachte weltanschauliche, anthropologische, psychologische, soziologische und pädagogische Hintergründe drängen den Handelnden in eine bestimmte Richtung. Hinter allen Unterrichtsmassnahmen steht ein unausgesprochenes Bild dessen, was unter Bildung verstanden wird und zu verstehen ist.

Unterrichtliches Tun ist blind, wenn es nicht auf seine Voraussetzungen und theoretischen Bezüge hin untersucht wird, wenn die in ihm wirksamen theoretischen Ansätze und Prinzipien nicht aufgedeckt werden. Mehr noch: Die Geltung und Verbindlichkeit methodischer Massnahmen oder Konzepte lässt sich nicht am "Erfolg" der einzelnen Massnahmen ablesen, sondern nur aus dem

theoretischen Begründungszusammenhang rechtfertigen oder nachweisen. Wer nicht der geist- und richtungslosen, irrationalen Zufälligkeit erliegen will, wird sich der Theorie, die aller Praxis zugrunde liegt und sie durchdringt, vergewissern müssen. Erst die kritische Reflexion, die bewusste Durchdringung und konstruktive Gestaltung der Unterrichtspraxis befreit den Lehrer dazu, Möglichkeiten, Grenzen und objektive Verbindlichkeit einer Methode zu erfassen.

Methodenfreiheit ist in diesem Sinne theoretisch-methodisches Bewusstsein, das die Willkür und Einseitigkeiten der Praxis überwindet oder in gewissen Grenzen hält.

"Unsere methodische Freiheit gewinnen wir, indem wir jeweils die Gebundenheit erkennen, die wir in der Wahl dieser oder jener Methode auf uns nehmen müssen. Ein sehr wesentliches Moment solcher Gebundenheit ist die in jeder Praxis eingehüllte Theorie, das heisst also, der Gedankenzusammenhang, der in jeder Methode, in der Begründung jeder Methode, über das blosse Zweck- und Mittelverhältnis, also über den Kausalnexus hinausragt" (14).

Am Ende des dargelegten Gedankenganges lässt sich somit die Frage nach der Methodenfreiheit prägnanter stellen: Gewinnen wir Methodenfreiheit in der Praxis oder in der Theorie?

Sowohl in der philosophischen als auch in der pädagogischen Tradition ist das Verhältnis von Theorie und Praxis ein Problem, das auf verschiedenen Abstraktionsstufen immer wieder zur Lösung aufgegeben ist; im didaktisch-methodischen Bereich ist es heute ein Zentralproblem der Lehrerbildung (15).

- 14) WENIGER E., Didaktik als Bildungslehre. Teil II. Beltz, Weinheim und Basel, 1965/6., 57
- 15) SCHMIED W./BENNER D., Theorie und Praxis. In: SPECK/WEHLE, Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Kösel, München 1970, 590 - 623
SCHAEFER/SCHALLER, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Quelle und Meyer, Heidelberg 1973/2.
BENNER D., Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. List, München 1973. LATTMANN U.P., Schulnahe Lehrerbildung Benziger, Zürich 1975

Um einer Antwort näher zu kommen, gehe ich von zwei Grundannahmen aus:

- Methodenfreiheit setzt methodische Entscheidungssituationen voraus.
- Theorie und Praxis sind Pole eines dialektischen Verhältnisses und zugleich Entstellen eines Kontinuums, in dem menschliches Denken und Tun sich durchdringen, bedingen und beeinflussen.

Im Spannungsfeld Theorie - Praxis lassen sich verschiedene Entscheidungssituationen und -prozesse feststellen. Ihre Struktur kann man wahrscheinlich empirisch untersuchen. Forschung und Lehre haben sich m.E. bis heute zu stark an der Frage orientiert, w o z u sich der Lehrende zu entscheiden hat; die Frage nach den effektiven Entscheidungsprozessen und strukturellen Entscheidungsbedingungen ist vernachlässigt worden. Diese Entscheidungsbedingungen und -situationen lassen sich aber nur im Kontext der planbaren und nicht-planbaren Elemente des Unterrichts ermitteln.

Was ist aus dem Dargelegten für die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis zu gewinnen?

- Die Theorie untersucht Funktion, Strukturen und Prozesse, sie ermöglicht Entscheidungen. Der Entscheidungsprozess übersteigt jedoch die Theorie in Richtung Praxis, indem in ihm die allgemeinen Prinzipien, Kategorien und Forschungsergebnisse usw. auf den besonderen Lehrgegenstand, auf die besondere methodische Situation angewendet werden.
- Andererseits ist die Vielschichtigkeit, Komplexität und Vieldeutigkeit der Unterrichtswirklichkeit der Nährboden, in dem die theoretischen Ueberlegungen ihren Ansatzpunkt und ihr praktische Bewährung finden. Die faktisch getroffenen Massnahmen geben der Theorie den Gegenstand und den Impuls zur Untersuchung. Sie bilden aber zugleich ein Korrektiv zu den theoretischen Mängeln, Leerstellen und Vereinseitigungen.

- Der Lehrer, der konkrete methodische Entscheidungen fällt, ist dem Schüler und dem Stoff verpflichtet:

"Die Methodenfreiheit ist nicht als Beliebigkeit oder gar als Willkür zu interpretieren, sondern sie ist eine relative Freiheit. Der Lehrer wird sie zu verantworten haben angesichts der anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen seiner Schüler und der Ziele seines jeweiligen Unterrichts. Massstab seines Handelns werden also Schülergemässheit und Sachgerechtigkeit sein" (16).

- Methodische Entscheidungen können auf verschiedenen Abstraktionsstufen vollzogen werden; sie sind aber immer auf die Praxis ausgerichtet, an methodischen Aktionen orientiert - und sie wirken sich in der Praxis aus. Deshalb kann Methodenfreiheit kein isoliert theoretisches Problem, aber auch kein isoliertes Problem des methodischen 'Handwerks' sein.
- Für die Lehrerbildung bedeutet dies, dass die Entscheidungselemente und -zusammenhänge (theoretisch) gelehrt, aber auch im methodischen Entscheidungsprozess gehandhabt, analysiert, im Unterricht zur Wirkung gebracht und kontrolliert werden müssen (17).

Der Begriff "Methodenfreiheit", der diesen Anforderungen genügt, ist deshalb einzugrenzen auf

- die Freiheit, aus dem Bestand vorhandener Methoden eine Methode oder methodische Massnahme auszuwählen, und auf
- die Freiheit, eine gewählte Methode oder Massnahme zu realisieren, auszugestalten, zu modifizieren, mit den Elementen anderer Methoden zu einer begründeten Synthese zu führen und im Unterricht zur Wirkung zu bringen.

Wer 'Methodenfreiheit' problematisiert, kann sich nicht mit der Untersuchung und Darstellung methodenimmanenter Fragen, mit

16) IPFLING H.J. (Hrsg.), Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. Ehrenwirth, München 1971, 208

17) KELLER H., Die Unterrichtspraxis im Spannungsfeld der didaktischen Theorie. Haupt, Bern 1981

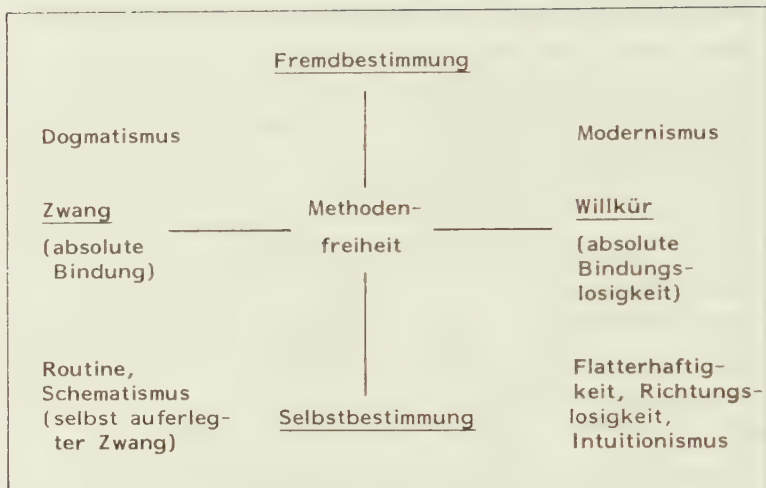
der Beschreibung der methodischen Entscheidungsverläufe usw. zufrieden geben. Alle praktischen Hinweise und Anregungen sind letztlich an die Bedingung der Möglichkeit zurückgebunden, dass Freiheit im Bereich pädagogischer Theorie und Praxis denk- und vollziehbar ist.

Freiheit, so will ich vorerst festhalten, ist ein Beziehungsbegriff, der ein Spannungsfeld andeutet, das durch Pole begrenzt und dynamisch gehalten wird. Wenn wir die Pole "Fremdbestimmung - Selbstbestimmung" und "Zwang - Willkür" als Koordinaten nehmen, ergeben sich verschiedene Felder, die mindestens von je zwei Bezugspunkten bestimmt werden.

Einer idealen Vorstellung oder Forderung entsprechend liesse sich der Raum der Methodenfreiheit in die Mitte der Ausgewogenheit legen. Unsere Fragestellung zielt aber gerade darauf, zu ermitteln, wohin sich nach didaktischen Gesichtspunkten der Freiheitsraum des Lehrers ausdehnt, ausdehnen soll und kann.

Wie die folgende Orientierungshilfe nahelegt, kann man von Methodenfreiheit nur dann sprechen, wenn der sachliche oder soziale Zwang den Lehrenden nicht derart bindet, dass weder Alternativen noch Wahl-, Entscheidungs- oder Gestaltungsmöglichkeiten sichtbar sind. Andererseits kann man sich kaum vorstellen, dass sich Lehrende der öffentlichen Schule einer reinen Willkür hingeben können; die "absolute" Methodenfreiheit könnte selbst den Verzicht auf Lehrplanforderungen, Schulgesetz, Klassenunterricht und auf die üblichen Vermittlungsformen und -mittel beinhalten.

Der Raum der Methodenfreiheit wird irgendwo zwischen diesen Extremen liegen und durch sie eine je spezifische Begrenzung erfahren. Für die Beobachtung und Qualifikation konkreten Lehrerverhaltens könnte die folgende Darstellung allerdings nur heuristische Funktion haben.



1.1.3. Methodenfreiheit in philosophischer Sicht

Philosophisch betrachtet ist 'Methodenfreiheit' ein Autonomieproblem. Was ist 'Autonomie'?

Friedrich KLUGE (18) beschreibt 'Autonomie' (gr.: autos = selbst, nomos = Gesetz) als "staatliche Selbständigkeit", als "Fähigkeit, sich selbst Gesetze zu geben".

Auf das Geschäft des Lehrens übertragen schliesst diese ursprünglich politisch-rechtliche Bedeutung die Frage in sich, wie weit der Lehrer (bzw. die Lehrerschaft) tun und lassen kann, was er (sie) will, ohne von den Repräsentanten der Staatsmacht daran gehindert zu werden. Mit dieser Frage setze ich mich im Rahmen einer "Abgrenzung des Problemfeldes" insofern näher auseinander, als damit

18) KLUGE F., Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. De Gruyter, Berlin 1967/20., 42

juristische Probleme angesprochen sind (Vgl. dazu den Abschnitt 1.2.3.).

Die abgeleitete, moralische Bedeutung des Autonomiebegriffs umreißt KANT folgendermassen:

"Autonomie des Willens ist die Beschaffenheit des Willens, dadurch derselbe ihm selbst (unabhängig von aller Beschaffenheit der Gegenstände des Willens) ein Gesetz ist. Das Prinzip der Autonomie ist also: nicht anders zu wählen, als so, dass die Maximen der Wahl in demselben Willen zugleich als allgemeines Gesetz mit begriffen seien" (19).

Die Freiheit des Handelns zeigt sich darin, dass sich der Mensch nicht von Begierden, Leidenschaft oder Neigungen, sondern von der Vernunft, vom idealen oder höheren Selbst bestimmen lässt.

'Autonom' handelt, wer sich mit den Motiven und Zielen seines Handelns identifizieren kann, nachdem die 'Maxime der Wahl' als 'allgemeines Gesetz' ausgewiesen ist.

Nun ist die Frage nach jenem Teil der Berufsautonomie, den ich 'Methodenfreiheit' nenne, zunächst kein moralisches oder sittliches Problem. Nach meiner Ansicht kann aber die Freiheitsproblematik – gleichgültig, welche Handlungsbereiche damit angesprochen sind – nicht ohne Berücksichtigung der 'transzendentalen' Theorie der Freiheit gelöst werden.

Empirisches Handeln ist kausal determiniert. Der Begriff der Freiheit müsste demnach im Gegensatz zur kausalen Determination als Handeln begriffen werden, das nicht kausal determiniert ist und somit nicht kausal erklärt werden kann. Dieser Versuch muss aber schon im Ansatz scheitern, weil im Erklärungssystem der theoretischen Vernunft die Kategorie der Kausalität dominiert; wo diese Kategorie entfällt, wird die theoretische Vernunft selbst suspendiert.

Menschliches Handeln begreifen bedeutet: soziale, historische, epochale, psychologische, physikalische, biochemische ...

19) KANT I., Grundlegung der Metaphysik der Sitten. 1785. In: WEISCHEDEL W., Immanuel Kant. Werke in 6 Bd., Insel, Wiesbaden 1960, Bd.IV, 74 f.

Determinanten des Handelns bestimmen.

Dabei ist es belanglos, ob die Ursachen menschlichen Handelns in wenigen Grundtrieben (FREUD), in einem hierarchischen Triebssystem (MASLOW), in der als Verstärkungsmechanismus verstandenen Zielvalenz (SKINNER) oder im Zusammenwirken personaler und situativer Aufforderungsgehalte und Anreizwerte (HECKHAUSEN) festgemacht werden. Der Versuch, Freiheit als positive Eigenschaft menschlichen Handelns festzustellen, scheitert zunächst am System des kausalen Welterklärungssystems.

Freiheit könnte allenfalls noch im Begriff der 'Irrationalität' vor dem Zugriff der dogmatischen Rationalität gerettet werden. Irrationalität wäre dann entweder eine Leerstelle rationaler Erklärung, ein Noch-zu-Erklärendes - oder sie müsste der wissenschaftlichen Diskussion entfallen:

"Irrational erfassbar sind Gegebenheiten ausserhalb der Reichweite des Bewusstseins, wissenschaftlich ausgedrückt ausserhalb der Reichweite der empirisch begründeten Naturwissenschaften. Dies gilt z.B. für Phänomene des Glaubens, oder für Sachverhalte, die unsere Welt transzendieren. Im seelischen Bereich z.B. Begriffe wie Wille, Leben, Existenz" (20).

Die Psychologie - soweit sie als naturwissenschaftliche Disziplin verstanden wird - verweist das Problem der Freiheit in die Philosophie zurück.

Eine erste Klärung kann die Erörterung der 'politischen Freiheit' bringen. Politische Selbstbestimmung unterscheidet sich von Fremdbestimmung nicht durch das Fehlen von Gesetzen oder durch Determinationslosigkeit im Sinne der Anarchie. Im Gegensatz zur kausalen Determination ist die politische Determination durch Gesetze deshalb nicht Widersacher der Freiheit, weil das Gemeinwesen sich die Gesetze selber gibt, die Determination selber determiniert.

20) ARNOLD W., Stichwort 'Irrational' in: ARNOLD/EYSENK/MEILI (Hrsg.), Lexikon der Psychologie. Herder, Freiburg 1976, Bd. II/1, 232

Damit ist im Begriff 'Determination' folgende Unterscheidung getroffen: Die das empirische Handeln begrenzende Determination ist eine 'gegebene' Bestimmtheit; die Bestimmtheit des Gesetzes im politischen Sinne ist 'gesetzt'. Material kommt diese Setzung der Bestimmung einer Bejahung der Bestimmtheit gleich. Formal handelt es sich darum, dass sich der Handelnde zum determinierenden System in ein Verhältnis setzt.

Wer Bestimmtheit setzt, d.h. Determination determiniert, handelt 'transzendental'. Freiheit als Handlung, die sich zum System der Notwendigkeit ins Verhältnis setzt, meint eine logische Ebene, die seit KANT und FICHTE die 'transzendentallogische' heisst. Dadurch, dass das System der Notwendigkeit ohne Rücksicht auf sein Bestehen bejaht oder verneint wird, entsteht eine 'transzendente Differenz'. Diese bezeichnet den Unterschied zwischen empirischem und transzendentelem Handeln, zwischen gewollter und realisierter Handlung. Nach KANT besteht Sittlichkeit insofern, als die transzendente Differenz aufrechterhalten, die Handlung als gewollte vollzogen wird. Das bedeutet: Der Wille (zum Handeln) wird nicht empirisch begründet, er ist durch sich selbst – als 'vernünftiger' Wille – bestimmt.

Die Setzung des Verhältnisses zum Bestimmungssystem kann die kausale Determination nicht suspendieren, aber die Differenz zwischen transzendentelem und empirischem Handeln ermöglicht die Ergründung und Beurteilung der Systeme der Notwendigkeit. Der Feind der Freiheit ist somit nicht die Notwendigkeit, sondern die unbegründete Notwendigkeit. Von Entscheidungs- und Handlungsfreiheit kann nur insofern gesprochen werden, als die Notwendigkeit im Sinne der transzendentalen Affirmation, d.h. durch eine Setzung in ihrer Bestimmtheit begründet wird. Diese Reflexion verändert die Qualität der Notwendigkeit, indem sie den Rückfall in ein naturales oder soziales Determinationsgefüge überwindet. Ohne transzendenteles Verhältnis ist das Handeln bloss

faktisch bestimmt, das heisst nicht begründet. Das Charakteristische der Freiheit liegt nicht im Versuch, der Bestimmtheit zu entgehen, sondern darin, sie zu begründen.

Welche Bedeutung hat dieser Gedankengang für das Problem der Methodenfreiheit?

Zunächst kann Methodenfreiheit nicht als irrationaler und intuitiver Handlungsraum begriffen werden. Als solcher wäre sie entweder unterbestimmt oder unbestimmbar.

Methodenfreiheit kann auch nicht mit gesetz- und regellosem Handeln identifiziert werden. Und schliesslich greift der Versuch, Methodenfreiheit naiv und im Gegensatz zur transzendentalen Affirmation als Negation der Bestimmtheit auszugeben, deshalb zu kurz, weil dadurch das empirische Handeln zwar weiterhin bestimmt, die Bestimmungsfaktoren jedoch nicht gesetzt, d.h. begründet werden. Positiv gewendet kann Methodenfreiheit nichts anderes bedeuten als Setzung der Determination, was soviel heisst wie Begründung der Bestimmtheit methodischen Entscheidens und Handelns. Damit ist gleichsam der Anfangspunkt für ein Suchen gesetzt, das nach dem Begründungszusammenhang methodischer Aktivität fragt.

Frei handelt, wer seinem Tun selber einen bestimmten Inhalt gibt und sich damit zu den Bedingungen des Handelns ins Verhältnis setzt, d.h. eine 'Determination zweiter Ordnung' vollzieht:

"Handlungsfreiheit besteht dort, wo jemand (einen Spielraum von alternativen) Möglichkeiten des Verhaltens sieht und eine davon auswählen kann. Freiheit heisst hier, handeln und auch nicht handeln oder das eine und auch ein anderes tun können" (21).

Methodenfreiheit als Entscheidungs- und Handlungsfreiheit kann so gewendet folgendermassen konkretisiert und charakterisiert werden:

21) HOEFFE O., Lexikon der Ethik. Beck, München 1977, 59 ff.

- Handlungsfreiheit ist nicht angeboren, sondern kann als Möglichkeit mehr oder weniger weit realisiert, erworben, erlernt werden. Neben der Fähigkeit, etwas zu wollen und bewusst zu erhandeln, bedarf es der Kräfte zum Handeln, also psycho-physischer, aber auch politischer, wirtschaftlicher, sozialer ... Dispositionen, Voraussetzungen und Bedingungen; Kindern, Kranken, Armen, Unkundigen ... sind engere Handlungsgrenzen gesetzt als Erwachsenen, Reichen, Mächtigen, Kundigen ...
- Der Spielraum der Handlungsfreiheit ist umso grösser, je mehr Handlungsalternativen (Ziel-Mittel-Vorstellungen) vorhanden sind. Dies wiederum hängt von vorausgegangenen Erfahrungen und Lernprozessen ab.
- Der freie Spielraum, der Freiraum, sich nach eigenen Zielen und Wegen zu entfalten, stösst immer an Spiel- und Freiräume anderer Menschen. Handlungsfreiheit hat - insofern der andere als handlungsfreie Person (denknotwendig) anerkannt wird - Kommunikationscharakter. Wo verschiedene Ansprüche aufeinanderprallen, kommt es zu Konflikten, die i.d.R. mit einer gesetzlich verankerten Konfliktregelung bewältigt werden.

Handlungsfreiheit ist demnach nie absolut, sondern stets von inneren und äusseren Faktoren eingeschränkt.

1.2. Problemstellung

In diesem Abschnitt soll das Problem der Methodenfreiheit in den Kontext der pädagogischen Forschung gestellt, artikuliert und abgegrenzt werden.

1.2.1. Relevanzdiskussion: Aktualität und Schichtung des Problems

Mit BREZINKA lassen sich pädagogische Aussagen in solche der Erziehungspolitik, der Erziehungslehre, der Erziehungsphilosophie und der Erziehungswissenschaft gliedern (22). Diese nicht näher zu erläuternde wissenschaftslogische Unterscheidung ist geeignet, die Aktualität des Problems auf verschiedenen Denkebenen aufzuzeigen und nachzuweisen, dass das Problem der Methodenfreiheit eine komplexe Struktur besitzt, die sich einem raschen und undifferenzierten Zugriff entzieht.

(1) Erziehungspolitik

Das Problem der Methodenfreiheit ist im Berufsleben des Lehrers aktuell, und es wird hin und wieder in beschwörender Weise dahin gelöst, dass es die Freiheit des Lehrers zu bewahren gilt. So ist beispielsweise in einem Aufsatz von Th. FRUHMANN zu lesen:

"Alle seit 1945 unternommenen Schulreformversuche haben übersehen, dass der Lehrer die Zentralfigur der Schule ist und bleibt. Er kann weder durch Bildungspläne noch durch Erlasse ersetzt werden. Man sollte deshalb aufhören, den Lehrer durch Vorschriften zu bestimmten Unterrichtsmethoden zu drängen. Pädagogik kann nicht auf dem Verordnungswege gemacht werden.

- 22) BREZINKA W., Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Beltz, Weinheim und Basel 1971, sowie BREZINKA W., Metatheorie der Erziehung. Reinhardt, München/Basel 1978. Hier ist anzumerken, dass BREZINKA grundsätzlich drei Bereiche der Erziehungstheorie unterscheidet (Erziehungswissenschaft - Philosophie der Erziehung - Praktische Pädagogik. Davon ist die Metatheorie der Erziehung abzugrenzen. ('Erziehungspolitik' gehört nun zur 'Praktischen Pädagogik')

Der einzelne Lehrer muss selbst wissen, welche Unterrichtsmethode die beste ist. Der heute weit verbreitete Methodenmonismus, der Methodenfanatismus und die Methodengläubigkeit, die vom Verfahren alles, vom Lehrer wenig oder nichts erwartet, vertragen sich schlecht mit der Freiheit des Lehrers" (23).

In dieser 'erziehungspolitischen' Aussage wird die Forderung erhoben, der Lehrer dürfe nicht zu bestimmten Methoden gedrängt werden. Wo liegen die geistigen und emotionalen Wurzeln dieser Forderung?

- FRUHMANN stellt zwei Behauptungen auf: 'Der Lehrer ist und bleibt die Zentralfigur der Schule' und 'Der einzelne Lehrer muss selbst wissen, welche Unterrichtsmethode die beste ist'. Diese Behauptungen werden weder begründet noch in Frage gestellt. Könnte nicht auch der Schüler die 'Zentralfigur der Schule' sein? Gibt es eine 'beste' Methode? Kann der Lehrer wissen oder ermitteln, welches die 'beste' Methode ist?
- Zweitens werden triviale Einsichten formuliert: 'Der Lehrer kann nicht durch Bildungspläne oder Erlasse ersetzt werden', 'Pädagogik kann nicht auf dem Verordnungswege gemacht werden', 'Methodenmonismus verträgt sich schlecht mit der Freiheit des Lehrers'. Diesen Einsichten könnte man allerdings die differenzierteren Fragen entgegenstellen: Wie weit schränken Bildungspläne und Erlasse die Lehrerfreiheit ein? Welchen Stellenwert haben Verordnungen im pädagogischen Denken und Handeln der Lehrer? Schliesst die 'Freiheit des Lehrers' den Methodenmonismus aus?
- Der zitierte Abschnitt richtet sich gegen jene Instanzen, die die 'Schulreformversuche' veranstalten, 'Bildungspläne und Erlasse' verfassen, 'Vorschriften' machen; der Autor kritisiert tatsächliche oder vermeintliche Uebergriffe in die Berufsfreiheit des Lehrers, die allererst nachgewiesen werden müssen. Können die freiheitsbeschränkenden Instanzen auf die Schulbehörden, Schulaufseher, Inspektoren ... reduziert werden, oder gibt es auch versteckte Einflüsse, die nicht weniger wirksam sind?
- Die 'Freiheit des Lehrers' - was auch immer darunter zu verstehen ist - wird offenbar als unbezweifelbare Norm verstanden. Diese Norm müsste allerdings analysiert und begründet werden. In eine Frage gefasst: Mit welchen sachlichen, pädagogischen, didaktischen, sozialen und personalen Fakten und Einsichten ist der Anspruch auf einen unantastbaren Freiheitsraum des Lehrers zu legitimieren, und worin findet diese Freiheit ihre Grenzen?

23) FRUHMANN Th., Zur pädagogischen Freiheit des Lehrers. In: Schweiz.Lehrzeitung, Nr. 18, 1.5.69, S. 519 ff.

Die Aussagen sind in einem affektiven Ton gemacht; möglicherweise würden sie von manchen Lehrern als 'mutiges Wort zur rechten Zeit' verstanden. Dies könnte zur Frage führen, wodurch und in welchen Zusammenhängen sich die Lehrer (welcher Stufen, welchen Alters) bedroht fühlen.

Mit der Aufzählung dieser Merkmale kommt der ideologische Gehalt zum Vorschein. Mit Karl MANNHEIM verstehe ich hier unter 'Ideologie',

"dass herrschende Gruppen in ihrem Denken so intensiv mit ihren Interessen an eine Situation gebunden sein können, dass sie schliesslich die Fähigkeit verlieren, bestimmte Tatsachen zu sehen, die sie in ihrem Herrschaftsbewusstsein verstören könnten" (24).

Das ideologische Denken - in der pejorativen Bedeutung des Wortes verstanden - kann nicht nur im Dienst einer statisch-konservativen Lebens- und Erziehungsansicht, sondern auch im Dienst einer revolutionären Pädagogik stehen. In beiden Fällen werden die "Inhalte des Glaubens als wissenschaftliche Erkenntnis" ausgegeben (25).

Die ideologischen Mechanismen und Argumentationen scheinen nicht nur den erziehungspolitischen Aussagen inhärent zu sein; auch wissenschaftliche Theorien können 'ideologische Züge' annehmen (26).

Den Anspruch, Methodenfreiheit wissenschaftlich zu untersuchen, darf wohl nur erheben, wer die eigene vorurteilsgetränkte und ideologische Einstellung nach und nach mit einer kritischen Einstellung überwindet. Unter 'Kritik' verstehe ich hier die

"Fähigkeit der Beurteilung, der Prüfung ..., die vor den Folgen von Täuschung und Irrtum bewahrt, besonders auch hinsichtlich der eigenen Person (Selbst-Kritik)" (27).

24) MANNHEIM K., Ideologie und Utopie. Schulte, Frankfurt a.M. 1965/4., 35

25) und 26) BREZINKA W. 1971, 8 ff.

27) SCHMIDT H., Lexikon der Philosophie. Ex Libris, Zürich 1974, 361

(2) Erziehungslehre

Karl ODENBACH glaubt nicht, dass ein Lehrerkollegium berechtigt ist, einem fortschrittlichen Lehrer die Einführung einer neuen Methode zu verbieten, da

"die Methodenfreiheit des Lehrers – immer natürlich den entsprechend befähigten Lehrer vorausgesetzt – unantastbar ist" (28).

"Methodenfreiheit" – so definiert ODENBACH – "bedeutet freie Wahl der Methode. Wahl setzt eine gleich genaue Kenntnis der verschiedenen Methoden voraus. Somit ist Methodenfreiheit kein bequemer Ruhesessel für den Lehrer, sondern eine ständige Forderung, Kontakt mit der pädagogischen Wissenschaft zu halten, die wichtigsten didaktischen Erörterungen in der Literatur zu verfolgen und die Gelegenheit, an Arbeitsgemeinschaften, Lehrerversammlungen, Tagungen usw. teilzunehmen, nicht zu verschmähen" (29).

Das entscheidende Kriterium scheint dem zitierten Methodiker darin zu liegen, dass nur jener Lehrer für das Ergebnis seines Unterrichts voll verantwortlich gemacht werden kann, der nicht "gegen seinen Willen zu einer Methode gedrängt wird, von deren Richtigkeit und Wirksamkeit er nicht überzeugt ist" (30).

ODENBACH bringt den Anspruch der Methodenfreiheit mit der methodischen Kompetenz und Verantwortung des Lehrers in Zusammenhang. Hier zeigen sich aber ernsthafte Schwierigkeiten:

- Die Zahl der verschiedenen Methoden hat sich während der letzten Jahrzehnte vergrößert. Das Methodenangebot beispielsweise im Rechenunterricht der Volksschule ist derart umfangreich (31), dass die Forderung ODENBACHs nach einer eingehenden Kenntnisnahme der verschiedenen Methoden wahrscheinlich in den seltensten Fällen erfüllbar ist.
- ODENBACH gibt keine Auskunft darüber, was man unter einer "gleich genauen Kenntnis" einer Methode zu verstehen hat.

28) ODENBACH K., Das Wagnis des Unterrichts. Braunschweig 1967, 17

29) ODENBACH K., a.a.O. 13

30) ODENBACH K., a.a.O. 12

31) STEINER G., Mathematik als Denkerziehung. Klett, Stuttgart 1973

Die Schwierigkeit liegt nach meiner Ansicht darin, dass der Lehrende eine Methode erst durch die Realisierung derselben gründlich kennenlernt. Zudem ist zu fragen, mit welchen Kriterien Methoden verglichen werden können (32).

- Obschon die Forderung, mit der pädagogischen Wissenschaft Kontakt zu halten, beachtenswert ist, muss ermittelt werden, wie dieser Kontakt tatsächlich aussieht (wieviele Lehrer lesen wie oft Fachzeitschriften?) und was unter den "wichtigsten didaktischen Erörterungen", die der Lehrer zur Kenntnis nehmen soll, konkret zu verstehen ist.

(3) Erziehungsphilosophie

Leo WEBER hat 1955 die "Methodischen Prinzipien des heutigen Unterrichts" und die Hauptformen der Unterrichtsgestaltung in ihren idealtypischen Erscheinungsweisen herausgearbeitet und betont, dass die Unterrichtswirklichkeit nicht von einer einheitlichen Grundlage getragen ist, sondern von den Unterrichtsvarianten "Lernschule - Gesamtunterricht - Arbeitsschule" bestimmt wird (33). Jeder Unterrichtstyp scheint einer "Grundweise seelischen Verhaltens" zu entsprechen:

"Die Lernschule gründet auf dem Verstand und befriedigt vor allem die intellektuellen Bedürfnisse des Kindes. Die gesamtunterrichtliche Schulführung pflegt das Gemüt und baut seine Lehre auf den erlebnishaften Vorgängen der kindlichen Seele auf. Die Arbeitsschule jedoch ergreift den Schüler in seinem aktiven Tätigkeitsdrang und sieht in der Willensschulung und in der Erziehung zur Tat die eigentliche Aufgabe der Schule" (34).

Wenn die einheitliche Grundlage fehlt, muss die Frage nach der geistigen Einheit des Unterrichtsverfahrens gestellt werden.

W. MARTI hat sie im Rückgriff auf PESTALOZZI's "Idee der Elementarbildung" mit einer anthropologisch fundierten Prinzipienlehre beantwortet. In dieser Arbeit werden einzelne methodische

32) Vgl. dazu STEINER G., 1973

33) WEBER L., Methodische Prinzipien des heutigen Unterrichts. In: DOTTRENS/WEBER/LUSTENBERGER (Hrsg.), Auf neuen Wegen. Bern 1955

34) WEBER L., a.a.O. 38 f.

Gestaltungen einbezogen, aber gleichzeitig die Gefahr aufgewiesen, die durch jede Vereinseitigung und Akzentuierung eines Prinzips heraufbeschworen wird.

W. MARTI will den Unterricht von einem dynamischen Gesamtbezug der Prinzipien der Anschauung, der Totalität, der Individualität, der Nähe und der Gemeinschaft bestimmt wissen. Die Prinzipien PESTALOZZI's lassen sich nicht verfestigen;

"glauben wir sie doch dingfest zu bekommen, so erstarren sie in irgendeiner Richtung, eben in der Richtung, in der wir selbst den Akzent legen" (35).

Sowohl bei WEBER als auch bei MARTI impliziert der Begriff Unterricht die Methodenfreiheit als didaktischen Denk- und Handlungsraum, der von primär anthropologisch gebundenen Prinzipien bestimmt und begrenzt wird. Methodenfreiheit erweist sich in diesem Sinne als Aufgabe, als Herausforderung und Verpflichtung, den methodischen Schematismus und Funktionalismus im Rückgriff auf die geistigen Grundlagen der Unterrichtsverfahren und -massnahmen zu überwinden (36).

(4) Erziehungswissenschaft

In der modernen Begabungsforschung, in der unter Begabung nicht nur die Voraussetzung für Lernprozesse im Sinne eindeutig vorgegebener Anlagen, sondern ebenso das Ergebnis von Lernen verstanden wird, wird die Methode zu einem zentralen Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen (37).

Heinrich ROTH charakterisiert die Situation folgendermassen:

"Wenn es so ist, dass noch wichtiger als die Abhängigkeit der Begabung von Anlagen und Reifeprozessen ihre Abhängigkeit von Lernprozessen ist, diese aber massgeblich vom Anregungspotential der Umwelt, d.h. auch von gezielten Lehrverfahren

35) MARTI W., Die geistigen Grundlagen des Unterrichtsverfahrens Habegger, Solothurn 1959

36) Vgl. dazu die Schriften von DRECHSLER, LANGEVELD, ELZER, BOLLNOW und WEGMANN

37) EDELSTEIN/HOPF (Hrsg.), Bedingungen des Bildungsprozesses. Klett, Stuttgart 1973

(Lern- und Instruktionshilfen) in Gang gesetzt und in produktiver Bewegung gehalten werden können, dann treten die Lehrverfahren in ein neues Stadium der Bedeutsamkeit und Aktualität" (38).

Insbesondere die Vertreter der "Basalen Begabungs- und Bildungsförderung" haben differenzierte, manchmal auch einseitig (auf das Lesenlernen im Vorschulalter) ausgerichtete Vorschläge für die Förderung und Schulung von Kindern im Vorschulalter gemacht (39).

Im Bereich der Unterrichtsforschung werden Bedingungen und Effektivität verschiedener Unterrichtsverfahren untersucht (40), so z.B. des Programmierten Lernens (41), neuer Leselernmethoden (42), des Gruppenunterrichts (43), des Geschichtsunterrichts (44), des Mathematikunterrichts (45) und verschiedener

38) ROTH H., Begabung und Lernen. Klett, Stuttgart 1969/2., 58

39) CORRELL W., Lernen und Lehren im Vorschulalter. Auer, Donauwörth 1970

LUECKERT H., Neue Wege im Kindergarten. Hyperion, Freiburg 1968

LUECKERT H., Begabungs- und Bildungsförderung im Vorschulalter, in: Bildung - die Grundlage unserer Zukunft. Piper, München 1968

40) WALLEN N.F./ TRAVERS M.W., Analyse und Untersuchung von Lernmethoden. In: INGENKAMP K., Handbuch der Unterrichtsforschung. Beltz, Weinheim und Basel 1970 II, 1222 ff.

41) WALTER H., Lehrstrategie und Lehreffektivität. Reinhardt, München und Basel 1973

42) SCHMALOHR E., Psychologie des Erstlese- und Schreibunterrichts. Reinhardt, München 1971/2.

BAER J.R., Der Leselernprozess bei Kindern. Beltz, Weinheim und Basel 1979

43) DIETRICH G., Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts. Ehrenwirth, München 1969

44) MUELLER H., Zur Effektivität des Geschichtsunterrichts. Klett, Stuttgart 1972

45) WITTOCH M., Neue Methoden im Mathematikunterricht. Schroedel, Hannover 1973

46) WEINERT F.E., Pädagogische Psychologie. Weinheim 1976

Führungsstile. Hinzuweisen ist auch auf den Beitrag der Lehr- und Instruktionspsychologie zur Optimierung von Lernprozessen (46) und auf die Unterrichtstechnologie (47).

Seit der "realistischen Wendung in der Pädagogischen Forschung" (48) werden pädagogische Hermeneutik, philosophische Betrachtungsart und anthropologische Fragen zwar nicht ausgeklammert; Erziehung und Unterricht werden auf dem Weg "von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft" jedoch mehr und mehr als Versuch verstanden, der mit erfahrungswissenschaftlichen Methoden geplant, durchgeführt und kontrolliert werden soll (49). Die technologische Wendung in der Didaktik hat auch das Methodenproblem erfasst. Für FLECHSIG besteht diese Wendung im Fortschritt vom "vorindustriellen zum industriellen Zustand". FLECHSIG gliedert diesen Wandlungsprozess in fünf Phasen, nämlich in

"die der Simulation des Lehrers, der zweckrationalen Konstruktion von Lehrtechniken, der Perfektionierung der Lehrtechniken, der didaktischen Systemforschung und der Curriculumforschung" (50).

Schliesslich ist die Curriculum-Forschung zu erwähnen, in der das Problem der zweckmässigen Methode eine gewisse Aktualität besitzt.

Curriculum als gebräuchlichster Begriff für wissenschaftlich vorbereitete und kontrollierte Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung umfasst unter anderem auch die für den Unterricht naheliegenden

47) KLAUSMEIER/RIPPLE, Moderne Unterrichtspsychologie. Basel 1973 f.

48) Vgl. dazu die Schriften von H. ROTH

49) BREZINKA W., Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. 1971

WINNEFELD F. Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. Reinhardt, München/Basel 1967

50) FLECHSIG K.H., Die technologische Wendung in der Didaktik. Konstanzer Universitätsverlag, Konstanz 1969

51) RICKENBACHER I., Lehrplanreform an Volksschulen. In: Schweizerische Lehrerzeitung. Nr. 20, 14.5.70, 665

Fragen:

- "1. nach den Lernzielen (was müssen wir lehren);
2. nach den Prüfverfahren (wie können wir feststellen, ob wir es gelehrt haben);
3. nach den Methoden (welches Material und welche Methoden eignen sich am besten, das zu lehren, was wir lehren wollen" (51).

"Im Zusammenhang mit dem instrumentalten Charakter des Curriculums muss die Problematik der Lehrerfreiheit gesehen werden, welche bald als Methodenfreiheit, bald als Lehrfreiheit oder auch als persönlicher Unterrichtsstil interpretiert wird. Der Begriff bedarf einerseits einer systematischen Klärung und andererseits einer neuen Fundierung" (52).

Wir die angeführten Beispiele belegen, erhält unser Forschungsgegenstand auf verschiedenen Ebenen pädagogischen Wirkens und Denkens ein je spezifisches Gesicht:

- Erziehungspolitisch ist mit dem Problem der Methodenfreiheit die Frage nach den Rechten und Pflichten des Lehrers, nach der Verantwortbarkeit und Berufsautonomie gestellt;
- in der Erziehungslehre verlagert sich unser Problem mehr nach der Seite der Praktikabilität und Erfahrung;
- erziehungsphilosophisch liegt der Akzent mehr auf dem Nachweis der geistigen Grundlagen und der Geschlossenheit der Unterrichtsverfahren sowie auf dem geschichtlichen Methodenbewusstsein;
- in der Erziehungswissenschaft geht es schliesslich um die Operationalisierung von Erfahrungen und geisteswissenschaftlichen Hypothesen, um die Lehr-Lern-Oekonomie und um die überprüfbare Effektivität vergleichbarer Unterrichtsverfahren.

Zusammenfassend ist festzuhalten:

Das Problem der Methode, das durch das Bewusstsein der ziel- und wertorientierten Lenkung von Lernprozessen und Verhaltensänderungen konstituiert wird, impliziert das der Methodenfreiheit.

52) AREGGER/ISENEGGER, Curriculumprozess.Freiburg 1972,224
EBAC-Projekt, Bericht 8/9

Eine Analyse der Methodenfreiheit ist nicht nur von der aktuellen pädagogischen Fragestellung her erforderlich (53), sondern ebenso sehr von der Struktur der Bildungssituation her, in die sich der bewusst planende und eingreifende Lehrer begibt, wenn er seinen Schülern in verantwortbarer und wirksamer Weise helfen will. Die vorangegangenen Ausführungen umreißen zudem eine Problemschichtung, die kaum von einem einzigen Gesichtspunkt her - zum Beispiel ausschliesslich erziehungsphilosophisch - zu bewältigen ist.

53) In der vorliegenden Abhandlung geht es nicht nur um die Berücksichtigung eines "Trends", der in Buchtiteln wie "Theorie und Praxis des offenen Unterrichts" (KUNERT K., Kösel, München 1978), "Freiräume in der Erziehung?" (Oesterreichischer Bundesverlag, Wien 1977) oder "Handlungsspielräume im Unterricht" (FUHR R., Scriptor, Königstein 1979) ... zum Ausdruck kommt, sondern vorwiegend um strukturelle und fundamentale Zusammenhänge der Didaktik.

1.2.2. Die Methodenfreiheit im Feld der Lehrerfreiheit

Wie bei allen Grundbegriffen der Pädagogik ist auch bei der Aufhellung des Begriffs 'Methodenfreiheit' "Behutsamkeit und allmähliche Annäherung an die Sachverhalte", die diesem Terminus tatsächlich zugrundeliegen, erforderlich (54).

An den Anfang der Begriffsexplikation (55), die die Methodenfreiheit im "System der wissenschaftlichen Begriffe" ausmacht, stelle ich die Vor-Frage: In welchen Gesprächssituationen finden wir den Begriff Methodenfreiheit? (56)

In der standespolitischen Alltagssprache des Lehrers tritt der Begriff Methodenfreiheit wohl dann in den Vordergrund der Diskussion, wenn dem Betroffenen "am Zeug geflickt" wird oder wenn im Zusammenhang mit der Einführung neuer Lehrmittel bestimmte Lehrverfahren involviert sind. Der Terminus erhält dann leicht den Charakter eines Schlachtrufes (im Kampf gegen Behörden und Inspektoren) oder die defensive Qualität des Satzes "Bis hierher und nicht weiter!"

Dabei hat der Lehrende wohl nicht nur die "freie Wahl einer Methode" im Auge, sondern a l l e Fragen, die das W i e der Unterrichtsgestaltung betreffen, also auch erzieherische Massnahmen, methodische Handgriffe, Fragen des Unterrichtsstils, des Medieneinsatzes und der Lehrbuchauswahl ... usw.

Mit IPFLING ist daran zu erinnern, dass der Anspruch der Methodenfreiheit aus seinem historischen Kontext zu verstehen ist:

Die Methodenfreiheit "steckt einen notwendigen Freiheitsraum des Lehrers gegenüber einer unerträglichen staatlichen Gängelung ab, wie sie sich besonders nach der Revolution von 1848 entwickelte" (57).

54) WINNEFELD in: Ulich D., Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Beltz, Weinheim 1972, 153

55) BREZINKA W., Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Reinhardt, München/Basel 1974, 28

56) SOLTIS J.F., Einführung in die Analyse pädagogischer Begriffe. Schwann, Düsseldorf 1971, 33

57) IPFLING H.J., Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. Ehrenwirth, München 1974, 208

Methodenfreiheit scheint ein tabuierter Begriff zu sein, der den Lehrer vor Uebergriffen in seine berufs-existentielle Sphäre schützt; in ihm kristallisieren sich sozusagen alle Ansprüche der "Berufsfreiheit", der "Lehrerfreiheit".

Im vorwissenschaftlichen Sprachgebrauch werden dem Begriff Methodenfreiheit von verschiedenen Didaktikern verschiedene Bedeutungen unterlegt:

- Für ODENBACH bedeutet Methodenfreiheit "freie Wahl der Methode", wobei diese Wahl rational und methodenkritisch zu begründen ist (58).
- F. SCHNEIDER versteht darunter mehr die Befreiung von "Schablonen und blosser Routine im Unterricht sowie des didaktischen Doktrinarismus, von dem selbst die Väter moderner Unterrichtsmethoden sich nicht immer frei halten, indem sie zwar für sich das Recht der freien didaktischen Gestaltung fordern, aber nun nach Erfindung ihrer neuen Methode oder einer methodischen Handreichung verlangen, dass sich jeder Lehrende ihrer bediene" (59).
- Für WITTMANN besteht die "wahre Freiheit des Lehrers bei seinem Unterricht ... darin, dass er einerseits den aus der Besinnung auf den theoretischen Gehalt der Methode erwachsenden Zwang anerkennt, andererseits aber jenen theoretischen Forderungen gemäss seinen wirklichen Unterricht mit allem möglichen Reichtum gestaltet" (60).
Der Lehrer besitzt so lange keine Methodenfreiheit, als er sich die Methode "noch nicht vollkommen zu eigen gemacht hat, so lange, wie der Lehrer noch nicht den Geist der Methode durch eigenes Erarbeiten erfasst hat, sondern sie nur handwerksmässig handhabt" (61).

Methodenfreiheit erscheint hier als kognitives Verständnis für die Strukturen einer Methode und als prinzipiengerechte Realisation des Methodenkonzepts im Sinne des "pädagogischen Takts".
Methodisch frei können sich jene Lehrer wännen, die einen "informellen Unterricht", d.h. einen Unterricht, der nicht von

58) ODENBACH K., Das Wagnis des Unterrichts. Braunschweig 1967

59) SCHWERDT K., Kritische Didaktik in Unterrichtsbeispielen. Schöningh, Paderborn 1959/12., 5

60) WITTMANN J., Theorie und Praxis eines ganzheitlichen Unterrichts. Crüwell, Dortmund 1967/4., 49

61) WITTMANN J., a.a.O. 1967/4., 152

vorgegebenen Lehrplänen und Lernzielen, sondern weitgehend von den Interessen und Motivationen der Schüler bestimmt ist, realisieren (62).

Und schliesslich ist auf die Feststellung von AREGGER/ISENEGGER hinzuweisen, dass die "Lehrerfreiheit" bald als Methodenfreiheit, als Lehrfreiheit oder als Freiheit des persönlichen Unterrichtsstils verstanden wird (63).

Die Präzisierung des Begriffs Methodenfreiheit und seine Einordnung in das Feld der "Lehrerfreiheit", muss an den sachlichen und sozialen Ansprüchen, welchen der Lehrer in Unterricht und Schule begegnet, orientiert werden, denn Freiheit kann grundsätzlich nur durch ihre Grenzen, die als Zwang, Forderung, Verpflichtung oder Bindung erscheinen, bestimmt werden.

Einen ersten Ordnungsgesichtspunkt liefern uns die didaktischen Kategorien von HEIMANN/SCHULZ; den inhaltlich-intentionalen Entscheidungen stehen die methodisch-medialen gegenüber. Diese Gliederung entspricht nicht nur der Konzeption KLAFFKIs, sondern auch den Tendenzen der neueren Curriculum-Forschung, die zwei Schwerpunkte erkennen lässt: einerseits die Problematik der Entdeckung, Formulierung und Taxonomisierung neuer Lerninhalte und -ziele, andererseits die Probleme der Unterrichtstechnologie im Sinne der Entwicklung optimaler und differenzierter Lehr- und Lernmethoden (64).

Obschon die in der folgenden Uebersicht erwähnten Kategorien von verschiedenartigen wissenschafts- und bildungstheoretischen Grundlagen bestimmt sind, scheint mir die getroffene Unterscheidung

62) JENZER C., Erziehungsidee und Schulwirklichkeit. Lang, Bern 1975, 133 ff.

63) AREGGER/ISENEGGER (Hrsg.), Curriculumprozess. EBAC-Projekt, Bericht 8/9, Freiburg 1972, 224

64) BOSSHART K., Verfahren zur Lernzielerhebung. Beltz, Basel 1975, 23

vorab für die theorie- und modellübergreifende Diskussion zweckmässig zu sein.

KLAFFKI	"Didaktik i.e.S."	"Methodik"
HEIMANN/ SCHULZ	- Intention - Thema	- Methode - Medien
CURRICULUM- FORSCHUNG	Taxonomie der Lern- ziele und -inhalte	Unterrichts- technologie

Liegt dieser Zweiteilung nicht die eingangs kritisierte Trennung des Ziel-Inhalt-Bereichs vom Mittel-Weg-Bereich zugrunde? Indem die These von der Interdependenz der Ziel-Inhalt-Mittel-Weg-Relation aufrecht erhalten wird, muss auch ein Wechselbezug zwischen Lehr- und Methodenfreiheit postuliert werden. Obschon mit der "Lehrfreiheit" die Entscheidungen bezüglich Inhalt und Ziel gemeint sind, können diese Entscheidungen nicht unabhängig von den Weg- und Mittelfragen getroffen werden.

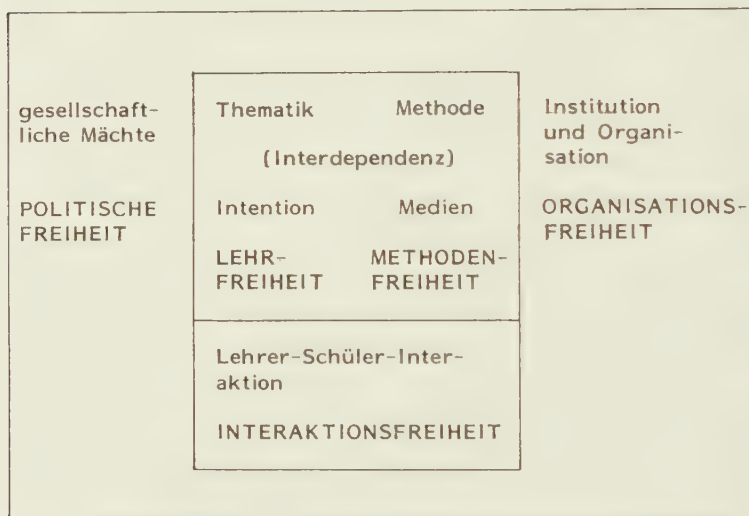
Nun greift der Freiheitsraum des Lehrers über die zwei erwähnten Entscheidungsbereiche hinaus. Das didaktische Bezugsfeld umfasst mehr als "Stoff und Methode", was HEIMANN/SCHULZ dazu geführt hat, von anthropogenen und sozialkulturellen Voraussetzungen und von Faktorenanalyse (Normen, Fakten, Formen) zu sprechen.

Die inhaltlichen, intentionalen, medialen und methodischen Entscheidungen und Massnahmen sind in zwischenmenschlich-kommunikative und in gesellschaftlich-institutionelle Bezüge eingebettet.

Unterricht meint nicht nur Lehr-Lern-Prozesse, sondern auch Interaktion und kommunikative Austauschprozesse, die nicht nur der individuellen Entfaltung, sondern auch sozialen Ansprüchen

zu genügen haben – also immer einen sozialpädagogischen Sinn tragen, der, was die "Quellen des Volksschulgedankens" betrifft, von den Bedürfnissen und Interessen historisch auszumachender Gemeinschaften gestiftet wurde (Elementarschule, katechetische Laienschulung, realistische Muttersprachschule, volkstümliche Geistesbildung) (65).

Die "Freiheit des Lehrers" lässt sich deshalb folgendermassen aufgliedern:



Im Bereich der sachlichen und sozialen Ansprüche ist die Methode ein Faktor unter andern. Stellt man aber das Methodenproblem ins Zentrum einer Untersuchung, so wird seine Verflochtenheit offenkundig: Weder Methode noch Methodenfreiheit lässt sich von allen geistigen und inhaltlichen Bezügen losgelöst verstehen. Die vielfachen Bezüge der Methodenfreiheit werden nur erkennbar,

65) FLITNER W., Die vier Quellen des Volksschulgedankens. Klett, Stuttgart 2958/4.

wenn die einzelnen "Freiheiten" bzw. die Einzelaspekte der sog. "Lehrerfreiheit" gesondert betrachtet und charakterisiert werden - im Bewusstsein, dass sich die unterschiedenen Bereiche überlagern und in der Unterrichtswirklichkeit sich als Phänomene erfahren lassen, die nie in ihrer Ganzheit, sondern stets nur in ihrer Aspekthaftigkeit verbalisierbar sind.

(1) Methodenfreiheit

Logisch gesehen ist Methode ein Cluster von abstrakt formulierten Prinzipien und Verhaltensmustern, ein theoretisches Konzept, das den Ansprüchen der Widerspruchsfreiheit, der rationalen und systematischen Begründung und der überprüfbaren Realisierbarkeit zu entsprechen hat.

Es gibt meines Ermessens bis heute keine geschlossene und umfassende Theorie aller verfügbaren Methoden, sondern nur Ansätze modellhafter Art, in welchen besondere Aspekte und Strukturen akzentuiert werden.

Unter einem 'Modell' ist mit POPP (66) "ein in sich widerspruchsfreies System von Hypothesen (Axiomen, Deduktionen, Prognosen)" zu verstehen, "die als prinzipiell verifikationsbedürftig begriffen werden - es ist ein Konstrukt auf Widerruf (womit das Grundprinzip des 'kritischen Rationalismus' POPPERs ausgedrückt ist). POPP unterscheidet fünf Merkmale des 'Modells': Reduktion, Akzentuierung, Transparenz, Perspektivität und Produktivität. Horst RUPRECHT erwähnt ein weiteres Merkmal: Ideologiekritik (67). Das bedeutet: Ein Modell muss die zugrunde liegenden normativen Voraussetzungen, Vorstellungen und Zielsetzungen bewusst machen.

Es ist anzunehmen, dass die Methodenwahl dadurch, dass die zu vergleichenden Methoden den dargestellten Kriterien der Modellbildung genügen, erleichtert wird. Anders formuliert: Eine rational begründbare Methode setzt - wie mir scheint in fast allen Fällen -

- 66) POPP W., Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie. In: DOHMEN/MAURER/POPP, Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. Piper, München 1970, 50
TSCHAMLER H., Wissenschaftstheorie. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1978
- 67) RUPRECHT H., Modelle grundlegender did. Theorien. 1972, 14

eine kritisch-analytische Arbeit voraus, in der die verschiedenen Methodenentwürfe in eine logisch vergleichbare Form gebracht werden.

Nun kann die Methodenfreiheit nicht auf die Methodenwahl eingeschränkt werden, weil jede Methode als I d e a l t y p u s im Unterricht realisiert werden muss.

Bezüglich der Methodenfreiheit als Methodengestaltung kann man deshalb verschiedene Fragen stellen:

- Wie weit wird der Lehrer durch die Struktur und Eigengesetzlichkeit einzelner Methoden in seiner methodischen Entscheidungs-, Handlungs- und Gestaltungsfreiheit eingeschränkt?
- Wie weit wird die freie Methodengestaltung durch obligatorische Lehrmittel und Medien eingeschränkt?
- Gibt es Kriterien, die dem Lehrer bei der Konstruktion und Realisation einer Lehrstrategie Grenzen setzen?
- Welche inneren und äusseren Bedingungen der Schulklasse, Altersstufe, Gruppengrösse, Schüler- und Lehrerindividualitäten grenzen den Bereich der methodischen Unterrichtsgestaltung ein?
- Ist der methodische Freiheits- und Spielraum vom Unterrichtsfach und von der Sachstruktur des Unterrichtsgegenstandes abhängig?
- Gibt es Einflussgrössen, die die stofflichen und methodischen Intentionen des Lehrers verformen, den Lehrenden zu einem improvisatorischen und flexiblen methodischen Entscheidungsverhalten nötigen?
- Gibt es einen lernpsychologischen Prinzipienkanon, der verbindliche Kriterien zur Methodenwahl- und -gestaltung bzw. zur Optimierung von Lehr- und Lernprozessen liefert?

(2) Lehrfreiheit

Die Lehrfreiheit ist stoff- und intentionsbezogen. Die Freiheit, Unterrichtsstoffe auszuwählen oder ihnen ein beliebiges Gewicht zu geben, ist durch die Bestimmungen des Lehrplanes (oder Curriculums) eingeschränkt.

Wo der Lehrplan die offene Form eines Rahmenplanes besitzt, wird

die Lehrfreiheit oft zur Crux: Der Lehranfänger greift in der Not zu vorhandenen und 'vorgekauften' Stoffsammlungen - und opfert damit seine Lehrfreiheit, auf die er zwar weiterhin unreflektiert pocht.

Wird ein Lehrplan z.B. in seiner Verflochtenheit mit der bäuerlich-handwerklichen Gesellschaftsordnung des 19. Jahrhunderts demaskiert (Auf dem Feld, Grosse Wäsche, Besuch auf dem Bauernhof, Am warmen Ofen, Der Schmied, der Schuhmacher ...), erfolgt oft eine Ablehnung dieser Repräsentationen einer "spätbürgerlichen Pädagogik" und die Hinwendung zu den Thesen und Titeln einer "Kritischen Schule", in welcher dieses "Elend" endgültig überwunden werden soll (68).

In die gesellschaftskritische Fragestellung sind verschiedene Sach- und Zielprobleme eingelagert:

- Welche der angebotenen Stoffe sind fundamental, welche sind lebensfern oder von relativ geringem 'Bildungswert'?
- Welche neuen Stoffe sollen berücksichtigt werden, mit welchen Kriterien sollen sie ausgewählt werden?
- Lassen sich die Sachthemen beliebig anordnen, müssen sie nicht von einer einheitlichen geistigen Grundlage getragen sein?
- Kann der Stoffplan beliebig angereichert werden? Was ist exemplarisch, was ist im Sinne des "orientierenden Lernens" darzubieten?

Wer sich seiner Lehrfreiheit vergewissert, wer ihren auffordernden und verpflichtenden Charakter wahrnimmt, steht unversehens im Problemhorizont der "Didaktik als Bildungslehre" (WENIGER), des Verhältnisses von "Allgemeiner Didaktik - Fachdidaktik - Fachdidaktik" (KOCHAN), der "Didaktischen Analyse" (KLAFKI), des "Exemplarischen" (WAGENSCHEN, SCHEUERL), der "Kategorialen Bildung" (KLAFKI), der "Taxonomie von Lernzielen" (BLOOM), vor den Fragen der Lehrplangestaltung (DOLCH) und der "Curriculumkonstruktion" (FREY, DUBS, MOSER, MOELLER).

68) Vgl. dazu die Schriften von GAMM H.J. (1970, 1972) und von BREZINKA W. (1974).

Die Lehrplanreform im Sinne der Curriculum-Konstruktion war in ihrer ersten Phase primär an der Zielfindung und -formulierung orientiert.

Die "mangelnde Zielstrebigkeit des Unterrichts", die "ungenügende Basis für die Lernkontrolle" und der "erschwerter Leistungsvergleich" (69) haben dazu geführt, verhaltensorientierte Lernziele (70) und Lernzielhierarchien zu formulieren (71).

Ausgelöst wurde die Curriculum-Diskussion in der BRD durch Saul B. ROBINSON, der - nachdem er ein Bildungs-Defizit feststellt und artikuliert hatte - eine Reform der Bildungsziele und -inhalte forderte und eine Curriculum-Strategie empfahl, welche die Kriterien, die Verfahrensweisen und die Instanzen festlegte. Nach ROBINSON muss die Schule den Lernenden für die Bewältigung konkreter Lebenssituationen "qualifizieren" (72).

In den geschlossenen Systemen der perfekt vorprogrammierten Curricula wurde die Lehrfreiheit stark beschnitten, teilweise sogar aufgehoben. Die Kritik richtete sich in der Folge schwergewichtsmässig gegen die Lernzielformulierung. Dies in vierfacher Weise:

- Mit der Formulierung von Lernzielen in Begriffen beobachtbaren Endverhaltens, seiner Bedingungen und Limiten, kann deren Begründung vernachlässigt werden.
- Im Vordergrund standen vorwiegend jene Lernziele, die sich auf partielle Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten beschränkten; komplexe Qualifikationen wie Problemlösungs-, Kritik- und Gruppenfähigkeit wurden meist vernachlässigt bzw. von der operationalen Lernzielformulierung ausgeschlossen.
- Sowohl die Schüler- als auch die Lehrerinteressen, die sich als Mitbestimmung verstehen lassen, wurden praktisch ausgeschaltet; sie sind im geschlossenen Curriculum nicht vorgesehen.
- Obschon die Wege, die man beschreitet, um die vorgegebenen Ziele zu erreichen, durch die Zielformulierung nicht restlos festgelegt werden konnten, ist doch nicht zu verkennen, dass das behavioristische Paradigma des Stimulus-Response-Modells nicht nur die Lernzielbeschreibung, sondern letztlich auch das Unterrichtsgeschehen (als "Dressurakt") bestimmt.

69) DUBS/METZGER/HAESSLER, Lehrplangestaltung und Unterrichtsplanung. Zürich 1973, 42

70) MAGER R.F., Lernziele und programmierter Unterricht. Beltz, Weinheim/Basel 1970

71) BLOOM B.S., Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Beltz, Weinheim 1972

72) HESSE/MANZ, Einführung in die Curriculumforschung. 1972/2. ROBINSON S.B., Bildungsreform als Revision des Curriculum. In: ROEHRS H. (Hrsg.), Didaktik. Akad. Verlag, Frankfurt 1974

Neuere Ansätze signalisieren schon in ihrer Bezeichnung als "schulnahe" oder "offene" Curricula die Berücksichtigung der Selbständigkeit, Kreativität und Kritikfähigkeit der am Lernprozess Beteiligten. Jedenfalls legt eine "Didaktik der offenen Curricula" (73) die Einsicht nahe, dass sowohl die Lehrfreiheit als auch die Methodenfreiheit durch das Angebot variabler und alternativer Themen, intentionaler Inhalts-Handlungs-Einheiten, variabler Methoden- und Medieneinsätze wieder ernst genommen werden. Insofern das "offene Curriculum" den Lehrern die Lehr- und Methodenfreiheit zurückgibt, ist zu fragen, inwiefern der Begriff "Curriculum" überhaupt noch sinnvoll ist – und wie er sich vom Begriff des "Lehrplans" i.S. eines Rahmenplans unterscheidet (74).

Die Lehrfreiheit wird jedoch nicht nur durch vorgeschriebene Stoffe und vorgegebene Lernzielkataloge, sondern auch durch die pro Fach zu erteilende Stundenzahl, durch die obligatorischen Lehrmittel, durch die versteckten sozialen Regeln und Verhaltensmuster, durch die Sachkompetenz der Lehrenden, durch die fachlichen Interessen, Neigungen und Erwartungen des Lehrers eingeschränkt.

Damit ist angedeutet, dass sich die Lehrfreiheit in ihren Grenzbereichen mit der politischen, organisatorischen und personalen Freiheit, mit der Interaktionsfreiheit und Methodenfreiheit des Lehrers überschneidet, wobei die Wechselwirkung "Lehrfreiheit – politische Freiheit" gegenwärtig eines der offenkundigsten Probleme ist (75).

73) GARLICH/HEIPCKE/MESSNER/RUMPF, Didaktik offener Curricula. Beltz, Weinheim und Basel 1974

74) Zum neueren Stand der Curriculumsdiskussion vergleiche man FREY K. (Hrsg.), Curriculum Handbuch. 3 Bde. Piper, München 1975

75) Vgl. dazu EGGER E., Die Stellung des Lehrers zwischen Zwang und Freiheit. Schweiz. Lehrerzeitung 1978 Nr. 13/14, 461-466
GILGEN A., Die Freiheit des Lehrers und ihre Grenzen. In: Schweiz.Lehrerzeitung 1979 Nr. 34, 1139 f.

(3) Interaktionsfreiheit

Die mit dem modernen Terminus "Interaktion" bezeichnete wechselseitige Beeinflussung von Lehrer und Schüler oder von Erzieher und Zögling ist dem Gehalt nach ein traditioneller Forschungsgegenstand der Pädagogik.

Das hier bezeichnete und für alle Erziehung konstitutive Phänomen meint das Verhältnis zwischen Erwachsenen (Erziehern, Lehrern) und Heranwachsenden (Zöglingen, Schülern). Bereits in dem vom pädagogischen Eros bestimmten Umgang des SOKRATES mit seinen Schülern, im sokratischen Dialog als Urbild des pädagogischen Verhältnisses kommen drei Dimensionen zur Geltung:

- die gesinnungs- und haltungsbildende Wirkung des SOKRATES-Vorbildes (personale Dimension)
- die im Dienst der Wahrheitsfindung stehende Mäeutik (sachlogische Dimension)
- und die - bei SOKRATES oft verkannte - soziale und sozialpolitische Verpflichtung (soziale oder gesellschaftliche Dimension).

Der Fortschritt vom "Pädagogischen Bezug" (NOHL) zur "Pädagogischen Interaktion" (ULICH) bzw. "Kommunikation" ist meines Erachtens die Auseinandersetzung mit jenen drei Dimensionen und ihrem Verhältnis einerseits, mit ihrer begrifflichen Bestimmung und Instrumentalisierung andererseits.

Der von NOHL eingeführte Terminus "Pädagogischer Bezug" bezeichnet ein Lebensverhältnis sui generis, ein Verhältnis, das im Verhalten der Erzieher (Muttersein, Vatersein, Lehrersein) ausgedrückt und hergestellt wird.

NOHL bestimmt das Erziehungsziel als "Erweckung eines einheitlichen geistigen Lebens" (76). Da sich persönlicher Geist nur an

76) NOHL H., Der Pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft. In: KLUGE N. (Hrsg.), Das pädagogische Verhältnis. Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt 1973, 37
Vgl. dazu auch: SCHOCH A., Vorarbeiten zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie. Suhrkamp, Frankfurt 1979

persönlichem Geist, d.h. an einem Repräsentanten der geistigen Einheit entwickelt, postuliert NOHL den

"Primat der Persönlichkeit und der personalen Gemeinschaft in der Erziehung gegenüber blossen Ideen, einer Formung durch den objektiven Geist und die Macht der Sache" (77).

Die "personale Dimension" wird somit in den Vordergrund gerückt, der zwischenmenschlich-persönliche Bezug steht im Mittelpunkt der Diskussion.

Der Lehrer wird zum Repräsentanten des "höheren Lebens", das zwar auf einem "instinktiven Mutter- und Vatersein", das in der Familienerziehung als "Liebe" (Bewahrung) und "Autorität" (sachorientierte Führung) erfahrbar ist, sowie auf einem sinnlich-erotischen Bezug beruht, aber über diese Grundlage hinausreicht und auf die Entwicklung eines höheren Selbst, auf die gebildete Identität des Heranwachsenden zielt.

Im einzelnen erfährt der "Pädagogische Bezug" durch NOHL folgende Bestimmung:

1. Grundlage ist "das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme" (78). NOHL meint damit ein Reifegefälle, das sich zugunsten des Unmündigen auswirkt.
2. Die Liebe des Erziehers zum Kind ist einerseits "Liebe zu ihm in seiner Wirklichkeit", zu seinem momentanen und konkreten Erscheinungsbild, zu seinem So-Sein und Hier-Sein; andererseits ist sie "Liebe zu seinem Ideal", d.h. zu seinen in ihm angelegten höchsten Möglichkeiten. Es geht NOHL nicht darum, einen bestimmten Menschentyp zu züchten. Dem Heranwachsenden soll "nichts Fremdes eingebildet werden" (79), das heisst: der Heranwachsende soll nicht von seiner Individualität entfremdet werden.
3. Das für den "Pädagogischen Bezug" unabdingbar notwendige und wechselseitige Vertrauen kann nicht erzwungen werden. Der "Bezug" ist demnach äusserlich "herstellbar", seine Innenseite bleibt letztlich unverfügbar, nicht machbar.

77) NOHL H., a.a.O. 37

78) NOHL H., a.a.O. 39

79) NOHL H., a.a.O. 41

4. Wer als Erzieher seinen Zögling zum höheren Selbst führen will, muss anregen, steuern, eingreifen und lenken. Kraft seiner durch eine ausgebildete Geistigkeit begründeten Autorität fordert der Erzieher Gehorsam und Hingabe. Dieser Formwille wird jedoch durch die Spontaneität des Kindes zu einer Spannung gebracht, die den Erzieher zu einer "eigentümlichen Distanz", zu einem "pädagogischen Takt" führt, "der dem Zögling auch da nicht zu nahe tritt, wo er ihn steigern möchte" (80); "der Zögling will bei aller Hingabe an seinen Lehrer im Grunde doch sich, will selber sein und selber machen ..." (81).
5. Erzieherischer Formwille sowie kindliche Selbstbestimmungs- und Selbstgestaltungskraft führen schliesslich zur Mündigkeit: "Das pädagogische Verhältnis strebt ... von beiden Seiten dahin, sich überflüssig zu machen und zu lösen" (82).

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff des "Pädagogischen Bezuges" führte zu folgenden Einwänden (83):

- Die Betonung der personalen Gebundenheit kann zur Vernachlässigung der sachlichen und sozialen Dimensionen führen. Der Lehrer erzieht nicht im luftleeren Raum, Unterricht ereignet sich immer als Auseinandersetzung mit objektivierten Kulturgehalten (LITT, KLAFFKI), in einem sozialen Kontext (LEWIN, RUPPERT, MOLLENHAUER).
- Die Theorie des "Pädagogischen Bezuges" hat ihre Beziehung zu den gesellschaftlichen Bedingungen, die diesen Bezug mitkonstituieren, nicht reflektiert. Das pädagogische Verhältnis wurde als Ausdruck bestimmter Erziehungsformen (Bildungs-Bürgertum, Hofmeister- und Hauslehrer-Erziehung) zu einer idealisierten Zweier-Beziehung stilisiert und von sozialen Bezügen isoliert (ULICH).

80) NOHL H., a.a.O. 42

81) NOHL H., a.a.O. 42

82) NOHL H., a.a.O. 42

83) BARTELS K., Pädagogischer Bezug, In: SPECK/WEHLE (Hrsg.), Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Kösel, München 1970 Bd. II, 268 - 287
 GAMM H.J., Kritische Schule. List, München 1970, 27 ff.
 ULICH D., Pädagogische Interaktion. Beltz, Basel 1976

- Diese Isolation wird vorab von der Sozial- und Sozialisationsforschung aufgedeckt (FEND): Der Lehrer-Schüler-Bezug ist in einen weiten Rahmen von Sozialisationsbedingungen und -agenten, von schichtspezifischen Bedingungen usw. einzuordnen (BERNSTEIN, OEVERMANN).
- Der "Pädagogische Bezug" kann zu einem Abhängigkeitsverhältnis pervertieren, das den Schüler in einen "pathologischen Gehorsam" zwingt (BRUECKNER, GAMM).
- Wenn auch in den ersten Schuljahren die "Hingabe" an die Lehrperson dominant sein mag, zielt Unterricht doch zunehmend auf "Hingabe an die Sache" im Sinn einer "originalen Begegnung" (ROTH).
- Der Lehrer, der in jedem seiner Schüler dessen zukünftige Idealform erkennen, der in einer politisch, gesellschaftlich und kulturell zerrissenen Welt eine "geistige Einheit" repräsentieren soll, ist hoffnungslos überfordert.
- Obschon beispielsweise die Hospitalismusuntersuchungen von SPITZ die lebensentscheidende Bedeutung der ersten "lieben Bindung" und "Besorgung" belegen (und darin auch PESTALOZZIs Ansichten im Stanserbrief bestätigen), konnten gerade auch empirische Untersuchungen gewisse Störungen im "pädagogischen Kontakt" (WINNEFELD) und Ungereimtheiten im Lehrerverhalten nachweisen, die eine beachtliche Diskrepanz zwischen "gesolltem" und "effektivem" Lehrverhalten belegen (TAUSCH, NICKEL, FLANDERS).
- Die phänomenologische Reduktion, die Abstraktion von konkreten Erscheinungsformen der Erziehung sollte zur "Grundstruktur des Pädagogischen" führen. Das "Pädagogische Verhältnis" meint aber nicht nur die unveränderliche "Grundstruktur", sondern zugleich die höchste Ausprägungsform des erzieherischen Verhältnisses; der Begriff schwebt gewissermassen über der Erziehungswirklichkeit. Jedenfalls ist nicht ersichtlich,

unter welchen konkreten Bedingungen der "Pädagogische Bezug" stufenweise realisiert (und abgebaut) werden kann.

Wie die vorangegangenen Ausführungen belegen, scheint die Schlüsselstellung der Theorie des "Pädagogischen Bezuges" erschüttert zu sein, wenigstens was die Position NOHLs betrifft. Ohne hier auf die Revisions-, Differenzierungs- und Begründungsversuche von BUBER, LITT, HEITGER, LOCHNER, LANGEVELD usw. einzugehen, lassen sich heute Tendenzen einer Neudefinition des "pädagogischen Verhältnisses" unterscheiden, die entweder an empirisch-instrumentalistischen, an interaktionistischen oder an sozialwissenschaftlich-gesellschaftskritischen Paradigmen orientiert sind.

Die erwähnten Richtungen betonen durch ihr Abrücken vom personalistischen Ansatz die Sach- oder die Sozialdimension, oder sie verfallen gar der Isolation einer behavioristischen Instrumentalisierung.

- Die Erforschung und Förderung der Instruktionskompetenz des Lehrers

Nachdem H.J. GAMM mit der geisteswissenschaftlichen Theorie des "Pädagogischen Bezuges" scheinbar endgültig abgerechnet hat, propagiert er für die "Kritische Schule" den Lehrer als "Pädoexperten". Der Lehrer hat in dieser Funktion keinen "Pädagogischen Bezug" herzustellen; "er ist gewissermassen die elektronisch abrufbare Kapazität, der 'schnelle Brüter' der eben, weil er Pädoexperte ist, die typischen Lernschwierigkeiten kennt und daher helfen kann" (84).

Mit der Eliminierung des 'ominösen' Begriffs "Pädagogischer Bezug" verschwindet nach Ansicht von GAMM auch der konstituierende Begriff "Autorität".

Die Umfunktionierung des Lehrers vom Erzieher zum "Pädoexperten" ist bei GAMM vom Willen bestimmt, die Herrschaftsstrukturen der "spätbürgerlichen" Gesellschaft und der sie stabilisierenden Pädagogik zu überwinden.

Die von FLECHSIG beschriebene "technologische Wendung in der Didaktik" - im Sinne von GAMM ein Ergebnis der kapitalistisch-bürgerlichen Fehlentwicklung - führt sozusagen mit umgekehrten Vorzeichen zum gleichen Resultat: Der Lehrer ist in erster Linie Lerntechnologe und nicht Erzieher. Die technologische Wendung der Didaktik, die von FLECHSIG (85) als "Wandlung vom vor-industriellen zum industriellen Zustand" ausgewiesen wird, verläuft über fünf Phasen (Simulation des Lehrers, zweckrationale Konstruktion von Lehrtechniken, Perfektionierung von Lehrtechniken, didaktische Systemforschung, Curriculumforschung) und schliesst die Lehrerrolle in diesen technologischen "Fortschritt" ein.

Dieses übereinstimmende, von völlig gegensätzlichen Anliegen her fundierte Lehrerbild denaturiert den Lehrer nicht nur als Person und Erzieher, sondern setzt sich überdies dem Vorwurf des ideologisch eingefärbten Instrumentalismus aus. Im einen Fall wird der Lehrer auf ein materialistisches, im andern auf ein kapitalistisches Menschenbild und Bekenntnis festgelegt, das die "Mündigkeit des Lehrers" einer ideologischen Vor-Entscheidung opfert. Die kaum zu überbietende Paradoxie liegt darin, dass der solcherart festgelegte und entmündigte "Pädoexperte" oder "Lerntechnologe" sowohl bei GAMM als auch bei FLECHSIG vorgesehen ist, die anvertrauten Schüler zu "mündigen Bürgern" zu befördern, was bei beiden Autoren bedeutet, die Lernenden in das je vorgegebene Weltbild und Gesellschaftsverständnis 'einzuführen'.

Den wohl differenziertesten Beitrag zur Instruktionsforschung liefert F.E. WEINERT (86).

84) GAMM H.J., Kritische Schule. List, München 1970, 32

85) FLECHSIG K.H., Die technologische Wendung in der Didaktik. Konstanzer Universitätsverlag, Konstanz 1969, 29

86) WEINERT F.E., Instruktion als Optimierung von Lernprozessen. In: WEINERT (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. 1976, IV, 69 ff. Beltz, Weinheim und Basel

WEINERT definiert Instruktion als Form des Lehrens, das durch die Beschreibung des zu lernenden Verhaltens, der Lernbedingungen, der Kontrolle über diese Bedingungen und des Zeitfaktors bestimmt ist.

WEINERT differenziert das Instruktionsmodell von GLASER (Instruktionsziele - Eingangsverhalten - Instruktionsverfahren - Diagnose der Lernleistung) in folgende Schritte (87):

- I Lernziel (Formulierung, Legitimation)
- II Lernzielkomponenten (Operationalisierung der kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernziele)
- III Lernvoraussetzungen (Vorkenntnisse, Fähigkeiten)
- IV Eingreifprogramme (individueller Ausgleich der Lerndefizite)
- V Lernaufgabenanalyse (Sequentierung der Lernschritte)
- VI Motivation (plus Zusatzmotivation)
- VII Instruktion (individualisierte Steuerung des Lernprozesses, Lernhilfen und Lehrverfahren)
- VIII Lernzieltests (zur Ermittlung des individuellen Lernfortschritts)
- IX Zusätzliche Lernzeit (kompensatorisches Lernangebot)

Wie der Lehrgang "Pädagogische Psychologie" belegt, werden die personalen und sozialen Bezüge nicht verkannt; in WEINERTs Instruktionsmodell, das die individuellen Lernvoraussetzungen und unterschiedlichen Lernleistungen berücksichtigt, ist jedoch der Sozialaspekt ausgegrenzt. Unterricht wird hier primär als Ort des Lernens, nicht als Ort der Kommunikation und Sozialisation verstanden. Diese Verlagerung bewirkt eine Betonung der Kognition und der Planbarkeit/Steuerung des Unterrichts, das Instruktionsmodell verkürzt den "Lerner" auf eine "abhängige Variable".

In den dargestellten Modellen ist der "Pädagogische Bezug" entweder gar nicht nötig (GAMM) oder eine Erscheinung, deren Verhältnis zum Lehr-Lern-Prozess ungeklärt bleibt (FLECHSIG, WEINERT).

87) WEINERT F.E., a.a.O. IV, 74

Im ersten Fall ist Interaktionsfreiheit als "herrschafts- und repressionsfreier" Lehrer-Schüler-Bezug, im andern Fall als didaktischer Handlungsspielraum zu verstehen, der fast ausschliesslich von lernprozessualen Determinanten begrenzt wird. Die ideologische bzw. lerntechnologischer Verkürzung führt in beiden Modellen zur Verkenntung personaler Faktoren sowie interaktionaler Austauschprozesse und liefert somit keine ausreichenden Voraussetzungen zur Fundierung der Interaktionsfreiheit.

- Die Erforschung und Förderung von (sozialen) "Techniken des Lehrerverhaltens"

"Um bei Schülern Lernprozesse anregen und sie erzieherisch beeinflussen zu können, müssen" - nach Jochen GRELL (88) - "Lehrer soziale Verhaltensweisen, soziale Techniken beherrschen".

Wer die "skills", d.h. die Teilfertigkeiten des Lehrerverhaltens beherrscht, hat nach GRELL gelernt, sich als Lehrer "freier, kreativer, kritischer zu verhalten und den Freiheitsspielraum für (seine) Schüler zu vergrössern" (89). Es geht demnach GRELL um eine "Sozialtechnologie", die der "Instruktionstechnologie" bei FLECHSIG und WEINERT gleicht. In seiner Schrift "Techniken des Lehrerverhaltens" macht GRELL - offenbar von einem unaufhaltbaren Sammeltrieb genötigt - eine wahre Flut von Anregungen, die zur Einübung eines umfassenden Verhaltensrepertoires geeignet scheinen. GRELL greift vorwiegend auf drei Konzepte zurück, auf jene von AMIDON/HUNTER, FLANDERS und TAUSCH.

Sowohl das Konzept von FLANDERS (FIAC = Flanders' Interaktion Analysis Categories) und AMIDON/HUNTER (VICS =

88) GRELL J., Techniken des Lehrerverhaltens. Beltz, Weinheim und Basel 1974/2., 15

89) GRELL J., a.a.O. 15

Verbal Interaction Category System) als auch jenes von TAUSCH (Hauptdimensionen der Lenkung, der sozial-emotionalen Zuwendung und der anregenden Aktivität) sind vorwiegend am Sprachgeschehen des Klassenunterrichts orientiert (90).

Das FIAC- und das VISC-System gestatten es, die Lehrer-Schüler-Interaktionen differenziert zu erfassen und zu beurteilen (spricht der Lehrer zuviel, ist sein Verhalten mehr direkt oder indirekt, wie reagiert der Lehrer auf Schülerantworten, wie lange hält er Vorträge, akzeptiert er Gefühle der Schüler, setzt er Lob ein, ist die Beteiligung der Schüler am Unterricht angemessen usw.). Beide Konzepte dienen der Unterrichtsanalyse und ermöglichen es, gewissermassen die "Aussenseite" des Pädagogischen Bezuges, d.h. das Verbalverhalten zu erfassen, zu kategorisieren und zu deuten. Zu beiden Ansätzen lässt sich folgendes kritisch anmerken:

- Die Hauptbereiche der Analyse setzen ein spezielles Verständnis des unterrichtlichen Interaktionsgeschehens voraus, nämlich weitgehend das einer dyadischen Lehrer-Schüler-Interaktion.
- Der Schüler wird vornehmlich als "re-agierendes" Wesen aufgefasst. Die Interaktionen zwischen den Schülern bleiben unerfasst.
- Das non-verbale Verhalten wird ausgeklammert.
- Die sachlogischen und lernpsychologischen Fragestellungen werden vernachlässigt.
- Und schliesslich sind die Analyseergebnisse immer nur auf einem vorgegebenen normativen Bild des Unterrichts zu interpretieren; die analytischen Modelle liefern zwar die Grundlage, aber nicht die Strategie eines Lehrertrainings.

90) HANKE/MANDL/PRELL, Soziale Interaktion im Unterricht. Oldenburch, München 1973

TAUSCH R. und A.M. , Erziehungspsychologie. Hogrefe, Göttingen 1977/8.

Den letztgenannten Mangel hat FLANDERS zu beheben versucht, indem er die Lehrfertigkeiten aus einem "Modell des Sprechens und Zuhörens" abzuleiten versuchte (91).

Abgesehen davon, dass das Konzept nicht über einige Hinweise auf kategoriale Fertigkeiten gediehen ist, ist es nach wie vor an einem Unterrichtsverständnis orientiert, das den Lehrer als dominante Figur und alleinige Informationsquelle versteht. Zudem bleibt der Inhaltsaspekt des Unterrichts gänzlich unberücksichtigt. Eine in den Grundzügen ähnliche Kritik übt SIGNER am Konzept von TAUSCH, das allerdings weniger der Unterrichtsanalyse als dem Lehrertraining dient.

SIGNER stellt bei TAUSCH eine "generelle Tendenz zur Reduktion komplexer Wirklichkeiten" fest (92), die wie folgt aufzuschlüsseln ist:

- Das Modell von TAUSCH ist "traditionalistisch lehrerzentriert". Das Lehrerverhalten wird als unabhängige, das Schülerverhalten als abhängige Unterrichtsvariable verstanden.
- Das "Lehrerverhalten" wird auf "Sozialverhalten" restringiert. "Unterrichtsmethodisches Lehrverhalten" fällt ausser Betracht.
- Einzelergebnisse werden dahin generalisiert, der "sozialintegrative" Lehrstil (mit seinen Merkmalen der Reversibilität, Wertschätzung, geringes Ausmass von Verhaltensrestriktionen, hohes Ausmass anregender Aktivität) sei uneingeschränkt als "ideales Lehrerverhalten" zu postulieren.
- Einflüsse ausserschulischer und institutioneller Bezüg sowie von Gruppenprozessen unter Schülern bleiben unbeachtet. SIGNER

91) FLANDERS N.A., Grundlegende Lehrfertigkeiten, abgeleitet aus einem Modell des Sprechens und Zuhörens. In: ZIFREUND W. (Hrsg.), Training des Lehrerverhaltens und Interaktionsanalyse. Beltz, Weinheim und Basel 1976, 527 - 562

92) SIGNER R., Verhaltenstraining für Lehrer. Beltz, Weinheim und Basel 1977, 99 f.

wirft TAUSCH "Institutionsblindheit" vor. Bei aller Betonung der sozialen Dimension ist das von TAUSCH vorgeschlagene Lehrtraining letztlich einem "personalisierenden Ansatz" verpflichtet.

Anders als Jochen GRELL zielt der Beitrag von SIGNER über die bloße Anhäufung verschiedener Trainingselemente und -fragmente auf ein Modell des "Integrativen Lehrertrainings". Das "Selbsterfahrungstraining" ist Grundlage und begleitet das "Training des Unterrichts- und Erziehverhaltens" sowie das "antizipatorische Rollentraining" (= Lehrerausbildung). Das Lehrertraining wird in der "berufsbegleitenden Praxisberatung" und in "Selbsttrainingsaktivitäten" fortgeführt.

Der Fortschritt gegenüber den kritisierten Modellen besteht darin, dass nicht nur isolierte skills und einzelne Lehrerausserungen trainiert werden, sondern kontextgebundene Lehrfertigkeiten. Allerdings müsste - und dies wird auch von SIGNER vernachlässigt - alles Lehrerverhaltenstraining in den Aufbau einer didaktischen und sozial-psychologischen Kognitionsstruktur integriert werden, die pädagogisch und anthropologisch zu verankern wäre.

Mit der Unterrichtsstil-Forschung, die von LEWIN in Gang gesetzt und in neuerer Zeit von TAUSCH, NICKEL, FITTKAU, SCHULZ von THUN und anderen im deutschen Sprachbereich weitergeführt worden ist, ist die Sozialdimension neu beachtet und untersucht worden.

Wo dieser Aspekt darauf verkürzt wird, ohne Rücksicht auf methodische Unterrichtsformen und institutionelle Faktoren lediglich mittels skill-training Attitüden des sozial-integrativen Stils einzuüben, eröffnet dieses "demokratisierte" Verhalten dem Lehrer eine "Interaktionsfreiheit", die einen grösseren Handlungsspielraum beinhaltet; dieser Handlungsspielraum wird jedoch in der Schul- und Unterrichtswirklichkeit durch theoretisch vernachlässigte

Organisations- und Institutionsstrukturen derart eingeschränkt, dass die eingeübte "Verhaltenssicherheit" den organisatorischen, institutionellen und im weitesten Sinne auch gesellschaftlichen Zwängen erliegt.

- Die Erforschung und Förderung der kommunikativen und sozialen Kompetenz

WELLENDORF hat versucht, gewisse Annahmen des "Symbolischen Interaktionismus" (MEAD, THOMAS) für die erziehungswissenschaftliche Diskussion fruchtbar zu machen (93).

Für den "Symbolischen Interaktionismus" sind Bedeutungen immer sozial vermittelt und wirksam. Interaktion ist zu verstehen als

"ein kommunikatives Handeln von Individuen bzw. Gruppen von Individuen in einem sozialen Kontext. Als solches ist Interaktion stets symbolisch vermittelt.

Die Bedeutungen der vermittelnden Symbole liegen nicht a priori und starr fest. Vielmehr impliziert Interaktion als symbolisch vermittelte einen permanenten Prozess der Interaktion und Definition der Bedürfnisse, Erwartungen, Regeln und Normen, an denen das soziale Verhalten orientiert ist" (94).

In der Schule sind (nach WELLENDORF) die Interaktionssituationen bereits institutionell - im sog. "Ritual" und in der "Szene" - vorstrukturiert. Damit ist zu fragen, wie Schüler demgegenüber ihre "Ich-Identität" aufbauen oder behaupten können.

Alle "Rituale" (Begrüßungs- und Prüfungsritual, Klassenarbeiten, Aufnahme- und Entlassungsfeiern, Sichmelden, Aufstehen beim Sprechen, Heftführung usw.) haben nach WELLENDORF die Funktion, spezifische Machtkonstellationen, Kompetenzverteilungen und Kommunikationsstrukturen als verbindliche und vorgegebene Handlungsfelder zu demonstrieren, gleichzeitig die Institution, ihre Normen und Regeln zu stabilisieren.

93) WELLENDORF F., Schulische Sozialisation und Identität. Beltz, Weinheim und Basel 1974/2.

94) WELLENDORF F., a.a.O. 1974/2., 19

"Rituale" entheben die Beteiligten von der Fall-zu-Fall-Entscheidung, ob die darin wirksamen Normen gültig und aner kennenswert sind: "Die Macht der rituellen Handlungen über das Individuum steckt im szenischen Mitvollzug, nicht in der reflektierenden Aneignung der dargestellten Werte und Ideen" (95).

Indem die schulischen Rituale als "institutionalisierte Interpretationsmuster ... im szenischen Arrangement der Schule institutionell akzeptable Formen gemeinsamen Fühlens, einheitlicher Motivation und übereinstimmenden Agierens ..." anbieten, liefern sie allen Beteiligten "eine allgemeine Interpretation dessen, was die Individuen in der Schule sind und sein können", kurz: sie legen die (soziale) Befindlichkeit und Identität von Lehrern und Schülern fest (96).

Die Frage nach dem "Identitätsaufbau" kann nun präziser gestellt werden: Wie kann gegenüber diesen festgelegten Identitätsmustern die Ich-Identität aufgebaut und bewahrt werden?

Die Antwort WELLENDORFs erinnert an die Theorie des "Pädagogischen Bezuges", die vom Lehrer eine "eigentümliche Distanz", einen "pädagogischen Takt" erwartet:

Die im Ritual und im szenischen Arrangement gegebenen Handlungszwänge sind mittels "Empathie", "Rollendistanz" und "Ambiguitätstoleranz" reaktiv-defensiv, im Sinne der Virtualisierung abzuwehren und in ihrer Wirkung zu beschneiden. WELLENDORF verspricht sich von diesen Massnahmen den Aufbau der "Ich-Identität" und der "Identitäts-Balance", einer "Balance zwischen der Anforderung, zu sein, wie die andern, und der Anforderung, zu sein wie kein anderer" (97).

WELLENDORFs Ansatz ist insofern beachtlich, als er die "institutionalisierten Interpretationsmuster der sozialen Identitäten" am

95) WELLENDORF F., a.a.O. 1974/2. 71 f.

96) WELLENDORF F., a.a.O. 101

97) WELLENDORF F., a.a.O. 48

"Ritual" und am "szenischen Arrangement" der Schule konkret festmacht und deren Stabilisierungs- und Kontrollfunktion aufzeigt. Es ist jedoch fragwürdig, ob die Interaktionspartner lediglich mit einem virtualisierten Interaktions- und Rollenverhalten, d.h. mittels scheinbarer oder spielerischer Uebernahme von Rollenerwartungen und Identitätsmustern zwischen den eigenen Bedürfnissen und institutionalisierten Wertvorstellungen vermitteln, einen Ausgleich oder Konsens schaffen können.

Der alltägliche institutionelle Druck (Leistung, Gehorsam, Ordnung, Sauberkeit, Abwehr von Triebimpulsen, Schulerfolg, Lehrerfolg - z.B. gemessen an der Anzahl promovierter Schüler usw.) kann kaum mit dem Modell der "Rollendistanz" als konfliktbewältigender Identitätsbewahrung bewältigt werden. Dieser Druck mag dadurch von manchen Lehrern und Schülern erträglicher werden; suspendiert wird er nicht.

An einem von WELLENDOFF herangezogenen Zitat von KRAPPMANN erweist sich die Pathologie der Ritual-beherrschten schulischen Interaktionsprozesse:

"Nur in einem Interaktionsgeflecht ohne Zwang und Kommunikationsperren kann Identität im vollen Sinne unseres Begriffs verwirklicht werden, denn erst in ihm können individuierte Menschen einander gegenüber treten und sich bemühen, Identität im Horizont frei artikulierbarer divergierender und widersprüchlicher Erwartungen, die aus den unterschiedlichen Biographien ihrer Interaktionspartner hervorgehen, zu präsentieren" (98).

Das Modell einer "ungestörten Kommunikation" lässt nicht nur vermuten, "was dem Individuum im szenischen Arrangement der Schule angetan wird" (99), es erhellt zugleich das Ziel.

98) KRAPPMANN in: WELLENDOFF F. 1974/2., 58

99) WELLENDOFF F., a.a.O. 59

In ähnlicher Weise geht es auch bei MOLLENHAUER um "eine Wendung vom manipulativen zum kommunikativen Erziehungsverständnis" (100), um eine Theorie interaktiven Handelns, die in der Erziehungs- und Unterrichtspraxis emanzipatorisch wirksam ist, d.h. die Vernünftigkeit des Subjekts fördert:

"Erziehung muss verstanden werden als ein kommunikatives Handeln, dessen Ziel darin liegt, eine Kommunikationsstruktur zu etablieren, die den Erwerb von Fähigkeiten zum Diskurs ermöglicht" (101).

Diese Gegenstandsbestimmung enthält mehrere Unterstellungen:

- MOLLENHAUER bestimmt die "ideale Kommunikationsgemeinschaft" (APEL) und den "herrschaftsfreien Diskurs" (HABERMAS) als erkenntnistheoretische Grundlage und als Bedingung der Möglichkeit emanzipatorischer Erziehungswissenschaft und -praxis.
Damit ist einerseits die Gefahr der Ontologisierung erkenntnistheoretischer Fragen, andererseits die Tendenz gegeben, Handlungszwänge lediglich verbal zu suspendieren.
- MOLLENHAUER macht nicht klar, worin der Schritt von der rationalen "Verständigung" zum solidarischen und gesellschaftsverändernden Handeln besteht, wie Diskursfähigkeit "Emanzipation" konkret fördert, wie aufgeklärtes Wissen in autonome Handlung umschlägt.
- Obschon die Förderung von Einfühlungsfähigkeit (Empathie, role-taking), Diskussionsfähigkeit, Rollendistanz und Verständigungsbereitschaft sowohl Transparenz und Konsens bewirken mag, ist nicht ersichtlich, wie dadurch individuelle Probleme und institutionelle Zwänge eliminiert, wie konkrete Lebensbewältigung erleichtert wird.

100) MOLLENHAUER K., Theorien zum Erziehungsprozess. München 1972, 70

101) MOLLENHAUER K., a.a.O. 67 f.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass "Interaktionsfreiheit" je nach theoretischem Hintergrund unterschiedlich bestimmt werden kann:

- Im Rahmen einer Theorie des "Pädagogischen Bezuges" ist damit ein Handlungsspielraum gemeint, der einerseits vom pädagogischen Formwillen (den Heranwachsenden zu "seinem Ideal" zu bringen) getragen, andererseits von der Spontaneität und Selbstbestimmungskraft des Schülers begrenzt wird. Die Theorie des "Pädagogischen Bezuges" belässt den Begriff der "Interaktionsfreiheit" insofern im Unbestimmten, als das pädagogische Verhältnis im Sinne des personalen Bezuges letztlich unverfügbar bleibt und als Idealform einer instrumentalistischen Konkretisierung widersteht.
- Die Instruktionstheorie nötigt den Lehrer in seiner Rolle als "Lerntechnologe" zur Rücksicht auf lernpsychologische und lernprozessuale Faktoren. Die "Interaktionsfreiheit" gerät dergestalt zu einer kognitionslastigen Algorithmisierung des pädagogischen Verhältnisses, aus dem die personalen und sozialen Aspekte ausgeklammert sind.
- Die Modelle der Interaktionsanalyse und des sozial-integrativen Lehrertrainings verkennen (mit wenigen Ausnahmen) den sachlogischen und methodischen Aspekt des Unterrichts. "Interaktionsfreiheit" erweist sich hier als Fähigkeit, ein möglichst breites Repertoire sozial-integrativer Verhaltensmuster mobil einzusetzen. Die von TAUSCH unterschiedenen Dimensionen lassen sich in diesem Sinne als Koordinaten des Handlungsspielraumes verstehen. Die im "sozial-integrativen Führungsstil" neutralisierten Gefühls- und Sozialbeziehungen liefern die Interaktionen einer Manipulation aus, welche die Einstellungen und Motive den vorgegebenen Zwecken der Institution Schule verfügbar machen. Insofern besteht die Gefahr, dass die Interaktionsfreiheit einer sozial-technisch perfektionierten Anpassungsleistung Vorschub leistet.

- In kommunikativ-emanzipatorischer Sicht bedeutet "Interaktionsfreiheit" Autoritäts- und Lehrerdominanz-entlastetes Handeln. Die entschärfte, unverzerrte und symmetrische Kommunikation bzw. die Vorstellung einer "idealen Kommunikationsgemeinschaft" ist sowohl Massstab und Korrektiv als auch Bedingung und Ziel pädagogischen Einflusses. So lange die institutionellen Zwänge und Anforderungen (z.B. Leistung, Wohlverhalten, Konkurrenz usw.) lediglich virtualisiert und verbal suspendiert werden, bleibt die Schüler-Lehrer-Interaktion dem idealisierten Bild des "vernünftigen Umgangs" verpflichtet. Wo sowohl das Lehrer- als auch das Schüler-Verhalten dem Diskurs unterworfen wird, wird das Problem der "Interaktionsfreiheit" zwar dem reflektierenden Zugriff der direkt Beteiligten ausgesetzt; dieser Diskurs greift aber insofern zu kurz, als an ihm nicht alle Vertreter jener geistigen Mächte beteiligt sind (Eltern, Schulbehörden, Politiker usw.), die Schule mit-konstituieren.

Der gegenwärtige Diskussionsstand lässt zwar Ansätze zur Präzisierung des Begriffs "Interaktionsfreiheit" erkennen. Eine endgültige, von jeder Vereinfachung und Vereinseitigung befreite Fassung kann bestenfalls hypothetisch, d.h. als zu überprüfender Entwurf gegeben werden:

"Interaktionsfreiheit" meint einen pädagogischen Handlungsspielraum, der von den Faktoren eines immer wieder konkret zu bestimmenden Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern begrenzt wird. Zu diesen Faktoren zählen nicht nur personale Determinanten (Bildsamkeit und Bestimmung, Lehrer- und Schülerpersönlichkeit, Ich-Identität, Gefühlsbezüge u.a.m.), sondern auch sachlogische und soziale Bedingungen (Lehrstoff, Inhalt-Ziel-Relation, Verfahren und Medien; soziokulturelle Voraussetzungen, institutionelle Grundlagen, Herrschaftsstrukturen, Machtausübung usw.).

(4) Organisationsfreiheit

Mit dem Phänomen 'Organisationsfreiheit' ist die Schule als Institution der Gesellschaft angesprochen. Ein Blick auf die "Sozialgeschichte der Institution Schule", die von SCHULENBERG in fünf Entwicklungsschritte gegliedert wird (102), soll zunächst den Hintergrund aufzeigen.

In seiner an der sozialhistorischen Entwicklung orientierten strukturell-funktionalen Analyse geht SCHULENBERG davon aus, "dass eine Institution konstituiert wird, weil eine bestimmte Leistung oder Aufgabe, die für eine Gesellschaft lebenswichtig zu werden beginnt, bisher nicht hinreichend sichergestellt wird" (103).

Die Schule als Institution hat eine Struktur und mehrere Funktionen. Zwischen Funktion und Struktur besteht ein Zusammenhang, der verschieden artikuliert sein kann:

- Es ist möglich, dass die Funktion zweckgemäss die Struktur einer Institution (z.B. der Schule) bestimmt.
- Andererseits kann eine Institution im Verlauf ihrer Entwicklung gewisse Funktionen auch begründen oder monopolisieren.
- Funktion und Struktur können sich gegenseitig blockieren, nämlich dann, wenn eine Gesellschaft, die gewisse Funktionen (d.h. regelmässige Leistungen) zur Sicherung ihres strukturellen Lebenszusammenhanges bestimmten Institutionen (z.B. der Schule) überträgt, und die Verfestigung der Institution eine Zementierung ihrer Funktion bewirkt. Diese zirkelhafte Abhängigkeit von Struktur, Funktion und Institution verdrängt unter Umständen die Frage nach dem ursprünglichen Sinn des Systems und reduziert den Zusammenhang auf die "Erhaltung eines funktionierenden Gleichgewichts" (104).

102) SCHULENBERG W., Schule als Institution der Gesellschaft. In: SPECK/WEHLE, Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Kösel, München 1970 II, 391 - 422

103) SCHULENBERG W., a.a.O. 1970, 393

104) SCHULENBERG W., a.a.O. 1970, 394

Schule und Gesellschaft werden dergestalt zu stagnierend-funktionierenden Systemen, die ihre Verfestigung gegenseitig bewirken und stützen.

"Die "Institutionsanalyse der Schule aus der sozialgeschichtlichen Entwicklung" beginnt bei SCHULENBERG

1. mit der Feststellung, dass bei frühen oder primitiven Kulturen das, was der Nachwuchs zu lernen hatte, keiner besonderen Veranstaltung, keiner Schule bedurfte. Die Schule war also "eine soziale Erfindung, dem Nachwuchs besondere Veranstaltungen zur Ausbildung und Vorbereitung zu widmen" (105).

Die ältesten Ansätze von Schulbildung zielen auf den Nachwuchs bevorzogter Gruppen (Priester, Magier, ständisch stabilisierte Oberschicht). Spätere Schulbildung hat ihr Vorbild an religiös-kultischer Unterweisung; mitgegeben ist damit das Problem "Schulbesuch als Privileg oder Privileg durch Schulbesuch" (106).

2. Im Zuge der Christianisierung war die Schule zunächst eine Nachwuchsstätte der Kirche. Der Hauptinhalt des Lehrens war die lateinische Sprache. Gravierend war jedoch der Uebergang zur Schriftkultur, der durch die Rationalisierung der wirtschaftlich-administrativen Beziehungen soziale und politische Veränderungen ermöglichte.

"Die ersten Lateinschulen waren von Beginn an grundlegend mehr als nur Ausbildungseinrichtungen für kirchlichen Nachwuchs oder Stätten sprachlicher Luxurierung" ...; "die Beherrschung der lateinischen Sprache und der Techniken der schriftlichen Kommunikation wurde ein wichtiges Instrument der Herrschaft, der Verwaltung und des geistigen Lebens" (107).

Latinität und Schreibkunst waren nicht nur Kennzeichen der Privilegierten; der Schulbesuch, der dem Erwerb dieser Kennzeichen diente, war "untrennbar mit privilegiistischen Wirkungen verknüpft" (108).

Die Lateinschule bestimmte als Prototyp die Konstruktion und Organisation der Schule (Klassen, Jahrespensen, Schuldauer, Versetzungspraxis, Klassenlehrersystem, Dominanz der Sprachbildung usw., wie sie z.B. Johannes STURM in seiner "Strassburger Schulordnung" von 1537 dokumentiert).

105) SCHULENBERG W., a.a.O. 1970, 395

106) SCHULENBERG W., a.a.O. 1970, 396

107) SCHULENBERG W., a.a.O. 1970, 398

108) SCHULENBERG W., a.a.O. 1970, 398

3. Die gewerblichen und kaufmännischen Stände des Mittelalters erkannten die Vorteile der schriftsprachlichen Kommunikation. Im 14. Jahrhundert wurden die ersten Schreib-Lese-Schulen eingerichtet; die Muttersprache begann sich - als Sprache der Wirtschaft - durchzusetzen. Die muttersprachliche Schule entsprang praktischen Notwendigkeiten und blieb eine Einrichtung privilegierter Gruppen. Die Muttersprache wurde analog zum Lateinunterricht erteilt und am Vorbild der lateinischen Grammatik systematisiert, d.h. sie wurde "verschult".

Diese oft abfällig beurteilte "Verschulung der Muttersprache" wird von SCHULENBERG als "notwendiger Entwicklungsschritt der Sprache" und als "Bedingung ihres Ueberlebens als Muttersprache in einer modernen Gesellschaft" bezeichnet (109).

Mit der Reformation, die sich von der Latinität des kirchlichen Dienstes abwandte, wurde die Muttersprache aufgewertet; die muttersprachliche Schule blieb aber zunächst eine privilegierte Schule. Erst seit Mitte des 18. Jahrhunderts bewirkte der aufbrechende Nationalismus mit seinem Ruf nach einem (deutschen) "Nationalcharakter" die Tendenz, die deutsche Sprache als Schulsprache und Unterrichtsgegenstand zu installieren und das Latein als Fremdsprache in eine Nebenrolle zu drängen.

4. Die seit dem Dreissigjährigen Krieg bis ins 18. Jahrhundert zunehmenden, von Fürstentümern und Städten herausgegebenen Schulerlasse und -ordnungen riefen zur allgemeinen Schulpflicht auf. Zunächst wurde dadurch das Problem der Privilegierung durch Schulbesuch nicht aufgehoben, sei es, weil die vom 17. bis 19. Jahrhundert auffindbaren Aufforderungen, die Kinder pflichtgemäss zur Schule zu schicken, ein Zeichen dafür sind, dass die Eltern den formellen Erlassen nicht entsprachen, sei es, weil sich die höheren Schulen wieder in verstärktem Masse der Pflege der Sprache (Dichtung, Literatur, gepflegter Stil, klassische Sprachen) zuwandten und dadurch eine distinguierende Funktion gewannen. Damit war die Kluft zwischen dem humanistischen Gymnasium und der niederen Volksschule etabliert. Für die Mittelklasse wurde das Gymnasium eine Aufstiegsbasis, ein Garant zur Erhaltung oder Verbesserung des sozio-ökonomischen Status.

Beachtenswert ist der Umstand, dass das Schulwesen "gleichsam von oben nach unten" gewachsen ist; die Grundschule, die heute als "Basis" bezeichnet und empfunden wird, ist der jüngste Teil unseres Schulsystems.

"Wenn man diese dem systematischen Aufbau unseres Schulwesens direkt entgegenlaufende geschichtliche Entwicklung klar erkannt hat, dann bietet das eigentümliche Wechselspiel zwischen systematischem Aufbau und historischer Entfaltung den Schlüssel zu manchen aktuellen Problemen der Bildungspolitik" (110).

5. Der dargelegte Gedankengang lässt vermuten, dass die Funktion der Schule als öffentliches Instrument zur Steuerung der gesellschaftlichen Entwicklung zwar seit dem 19. Jahrhundert dominant wird, aber keineswegs neu ist.

"Mit dem Beginn des Elementarschulwesens und besonders mit seinem weiteren Ausbau wurde immer stärker der Gedanke einer direkten Beeinflussung der Kinder und Jugendlichen in der Schule zum Zwecke der vorgreifenden Steuerung der gesellschaftlichen Entwicklung virulent" (111).

Die "Steuerung der gesellschaftlichen Entwicklung" über die Schule kann sowohl einer fortschrittlichen Förderung als auch einer entwicklungshemmenden Gegenwirkung und Korrektur oder gar einer reaktionären Umkehr dienen.

SCHULENBERG erörtert exemplarisch die "Preussischen Regulative von 1854", die belegen, wie die Schule als Steuerungsinstrument benutzt und wie reaktionäre Vorschläge zur Veränderung der Schule als Institution durchaus Zukunft und Fortschritt in Anspruch nehmen können.

"Der Verfasser der drei Regulative war der Geheimrat Ferdinand STIEHL. Seine pädagogischen Vorstellungen und Ueberzeugungen haben das Schulwesen in Deutschland stärker geprägt als die grossen pädagogischen Theorien der bedeutenden Pädagogen dieses Jahrhunderts; doch wird man die Pädagogik dieses Mannes in einer Geschichte der Pädagogik vergeblich suchen" (112).

Nach Ansicht SCHULENBERGs kennt die deutsche Bildungsgeschichte spätestens seit den preussischen Regulativen "den notorischen Missbrauch der Christlichkeit unserer Schulen für eine restaurative Politik" (113).

Die Tendenz, die Schule als Agentur für gesellschaftliche Veränderungen oder für die Behebung sozialer Komplikationen und

110) SCHULENBERG W., a.a.O. 1970, 410

111) SCHULENBERG W., a.a.O. 1970, 411

112) SCHULENBERG W., a.a.O. 1970, 412

113) SCHULENBERG W., a.a.O. 1970, 414

Defizite zu benutzen, schliesst den Professionalisierungsprozess des Lehrerberufs in sich. Solange die Schule ein Instrument zur Tradierung vorwiegend sprachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten war, genügte es, wenn der Lehrer den Status des Gelehrten, der die zu vermittelnden Kenntnisse beherrschte, besass. Mit der Funktionsverschiebung der Schule als gesellschaftliches Steuerungsinstrument avancierte der Lehrer zu einer gesellschaftlichen Schlüsselfigur.

Insbesondere der zuletzt erwähnte Aspekt, der gegenwärtig die Rollenproblematik des Lehrers zu beherrschen scheint, legt die Abgrenzung der "Politischen Freiheit" von der "Organisationsfreiheit" des Lehrers nahe. Zunächst sind noch einige Aspekte des Problems der "Organisationsfreiheit" zu erörtern.

Wer heute als ausgebildeter Lehrer in den Schuldienst eintritt, um in einer Gemeinde in einem bestimmten Schultyp und auf einer bestimmten Schulstufe mehrere Fächer zu unterrichten, stellt sich in eine Institution, die nicht unbedingt "administrativ verstört" sein muss, aber immer gewisse historisch gewachsene Organisationsformen enthält, die die Handlungs- und Entscheidungsfreiheit des Lehrers einschränken. Es ist anzunehmen, dass sich der Lehrer dieser Einschränkungen - die beispielsweise in den Ritualen der Aufnahmeprüfung, Pausenaufsicht, Schulfeier, Lehrerkonferenz, Wiederwahl, Schulbericht, Disziplinierungsverfahren usw. mitenthalten sind - deshalb nicht bewusst ist, weil er als ehemaliger Schüler dieser Institution die institutionellen und organisatorischen Muster unreflektiert mitvollzogen und erlitten hat (WELLENDORF). Das Freiheitsbewusstsein erwacht möglicherweise hier und in den bereits erörterten Entscheidungsfeldern erst im Konflikt (114), zum

- 114) FELLSCHE J., Disziplin, Konflikt und Gewalt in der Schule. Quelle und Meyer, Heidelberg 1978
BILLER K., Unterrichtsstörungen. Klett, Stuttgart 1979
HEINZE T., Unterricht als soziale Situation. Zur Interaktion von Schülern und Lehrern. Juventa, München 1976

Beispiel wenn

- der zur Kontrolle eingereichte Stundenplan vom Inspektorat als mangelhaft zurückgewiesen wird
 - die Schulkommission die Anschaffung einer Video-Anlage, das Einrichten einer Schülerbibliothek, die Anschaffung verschiedener Zeichenpapiere und Malausrüstungen, die Bewilligung einer Schulverlegungswoche ... verweigert
 - das Volk eine Initiative für kleinere Schulklassen verwirft
 - die Behörden zuerst nicht bereit sind, im Zuge des Lehrerüberflusses zwei Lehrkräfte an eine Schulklasse zu wählen
 - die Lehrerschaft zum Besuch bestimmter Weiterbildungs- und Stufenkurse usw. verpflichtet werden
 - Stundenplan und Klassenzuteilung die Realisation von team-teaching verunmöglicht
 - die für einen Schulhausneubau eingesetzte Kommission am Prinzip "ein Lehrer - ein Klassenzimmer" festhält und Gruppenarbeitsräume für überflüssig hält
 - durch die Zusammenlegung von Schulklassen (infolge des Geburtenrückganges) einzelne Lehrer stellenlos werden
 - die Instanzen der höheren Schulen die Aufgabentypen der Aufnahmeprüfungen lokal und vorab am Anforderungsprofil weiterführender Schulen orientieren
- ...

Diese Aufzählung signalisiert eine Vielfalt institutioneller und organisatorischer Faktoren, die den didaktischen Handlungsraum des Lehrers im Sinne von Rahmenbedingungen einschränken und die nur schwer überschaubar sind.

Um einerseits den Kreis von "Handlungsträgern im Bildungssystem" und die mittel- und unmittelbaren Einflüsse, die für den Lehr-Lernprozess relevant sind, näher bestimmen zu können, unterscheiden FLECHSIG/HALLER den Begriff "Didaktisches Handeln" von jenem des "Unterrichtens" (115). Didaktisches Handeln kann auf verschiedenen Ebenen (in verschiedenen Feldern oder Räumen) stattfinden:

- Ebene der "institutionellen, ökonomischen, personellen und konzeptuellen Rahmenbedingungen"

115) FLECHSIG/HALLER, Einführung in didaktisches Handeln. Klett, Stuttgart 1975, 10 ff.

- Ebene der "übergreifenden Lehrplan- und Schulkonzepte"
- Ebene der "Lernbereiche und Unterrichtskonzepte"
- Ebene der "Unterrichtseinheiten"
- Ebene der "Lehr- und Lernsituationen".

Diese an sich zweckmässige und saubere Differenzierung enthält zugleich die Gefahr, dass Wechselwirkungen und Abhängigkeiten zwischen den einzelnen Ebenen übersehen werden (116). Zudem ist es fragwürdig, alle Entscheidungen, die auf verschiedenen Ebenen gefällt werden können, unter den Begriff des "didaktischen Handelns" zu subsumieren.

Für einen ersten Problemaufriss der "Organisationsfreiheit" mag folgende Unterscheidung genügen:

Organisation (lat. 'Aufbau', 'Gliederung') bedeutet im betriebswirtschaftlichen und engeren Sinne eine koordinierende Tätigkeit, "die auf die Regelung des Zusammenwirkens von Menschen und Menschen, von Menschen und Sachen sowie von Sachen und Sachen im Hinblick auf gesetzte Ziele gerichtet sind" (117).

'Organisation' in diesem eng gefassten Sinn meint soviel wie "Verfahrenstechnik" und kann didaktisch als "Lehrhandwerk" bezeichnet werden.

Demgegenüber bezeichnet der Begriff 'Organisation' in der Organisationssoziologie ein soziales System oder Gebilde als

"Gesamtheit aller geplanten, ungeplanten oder unvorhergesehenen sozialen Prozesse, die darinnen oder in Beziehung zu anderen, umgebenden Systemen ablaufen ..." (118).

'Organisation' erfasst in diesem Sinne folgende Eigenschaften:

- 116) Vgl. dazu auch das weit differenziertere "Kategorienschema der Lehrertätigkeit" bei:
 GEHRIG H./GEPPERT M., Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Beltz, Basel 1975, 48 - 55)
- 117) HARTFIEL G., Lexikon der Soziologie. Zürich 1976, 487 f.
- 118) HARTFIEL G., a.a.O. 1976, 488

"Bestimmbare Anzahl der Mitglieder; markierbare Grenze zwischen binnen- und aussenorientierten einerseits und 'fremden' sozialen Beziehungsstrukturen andererseits; interne (arbeitsteilige) Rollengliederung nach einer rationalen (zielorientierten) Ordnung; prinzipielle (gedankliche) Abhebbarekeit und Unabhängigkeit der sozialen Verhaltensstrukturen von den konkreten Mitgliedern" (119).

Im weiter gefassten Verständnis meint 'Organisation' also die Ordnung und Relationen der Beziehungen und Positionen.

COMBE ordnet das Schulwesen in seiner Organisationsform dem "klassischen Typus der Verwaltungsbürokratie" zu (120).

Diese Organisationsform ist nach COMBE durch folgende Merkmale charakterisiert:

Das Verhalten der Organisationsmitglieder ist an einem vorgegebenen Satz von Regeln, Pflichten und Kompetenzen orientiert.

Die Positionen sind hierarchisiert; die oberen Ränge haben Entscheidungsbefugnis, die unteren haben bloss Exekutivfunktion.

Die in Gesetzen und Erlassen festgehaltenen abstrakten Regeln und Normen sind vom Lehrer neutral, unparteiisch und unpersönlich auf konkrete Fälle anzuwenden.

Die Positionen werden aufgrund fachlicher Qualifikationen bzw. Prüfungsausweise besetzt und ihre Bindung an die Organisation wird mittels positiver und negativer Sanktionen gefestigt.

Zwar hat der Lehrer nach Ansicht COMBEs "bei der Auswahl seines Stoffes und bei der Wahl seiner Unterrichtsmethode zunächst einen nicht unerheblichen und nicht zu unterschätzenden Ermessensspielraum" ...; "trotz allem ist die dem Lehrer zugestandene pädagogische Freiheit in bezug auf die Selbstbestimmung der Methoden und Inhalte seines Unterrichts rechtlich keineswegs gesichert" (121).

Bürokratische Tugenden wie Disziplin, Pflichtbewusstsein, Pünktlichkeit und Gehorsam sowie das System der positiven und negativen Sanktionen der Schulbehörden und Aufsichtsorgane sind

119) HARTFIEL G., a.a.O. 1976, 488

120) COMBE A., Kritik der Lehrerrolle. List, München 1971, 116 ff.

121) COMBE A., a.a.O. 1971, 122

Ausdruck einer "hierarchischen Schulstruktur mit ihrem Ueberhang quasi-ständischer Strukturelemente und autoritär-obrigkeitsstaatlicher Herrschaftsformen" (122).

COMBE, der den Begriff der "pädagogischen Freiheit" nicht präzisiert, ist der Meinung, die "bürokratische Hierarchie" widerspreche nicht nur demokratischen Prinzipien, sondern auch der Bildungsaufgabe. Er fordert deshalb eine "Relativierung des hierarchischen Prinzips" durch einen "Strukturwandel der schulischen Bürokratie" (123).

Nun beinhalten die schulorganisatorischen Reformmodelle vom Jena-Plan über die Odenwald- und Waldorfschule bis zur Gesamtschulbewegung einen gewissen Strukturwandel (124).

Mit Urs ISENEGGER bin ich der Ansicht, für die Schule könne es nicht eine einzige gültige Organisationsform geben (125).

Mit Recht weist ISENEGGER auf die "Wertbasis", das heisst auf schultheoretisch begründete Prinzipien hin, an welchen jede Schulorganisation zu orientieren ist. Er zählt folgende relevanten Grundsätze auf:

- Schülerbedürfnisse
- Lehrerbedürfnisse (z.B. "Entscheidungsspielraum der methodischen und teilweise inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts, der Auswahl von Lehr- und Lernmaterialien")
- Lernpsychologische Bedingungen
- Lehrer-Eltern-Kontakt
- Begabungsförderung
- Einübung demokratischen Verhaltens (126).

Daneben gibt es aber auch gesellschaftliche und zeitbedingte "Bedürfnisse" sowie bildungspolitische Forderungen, die zu berücksichtigen sind. Die Crux besteht m.E. nicht nur darin, die

122) COMBE A., a.a.O. 1971, 128

123) COMBE A., a.a.O. 1971, 128 ff.

124) PETERSEN P., Der kleine Jenaplan. Braunschweig 1957/27. KLAFKI/ROEHRS, Integrierte Gesamtschule. Braunschweig 1970
SCHAEFER/EDELSTEIN/BECKER, Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Surhkamp, Frankfurt 1971

125) ISENEGGER U. in: MINSEL, Studienprogramm Erziehungswissenschaft. Urban, München 1978 I, 102 ff.

126) ISENEGGER U., a.a.O. 1978, 102 f.

"Wertbasis" zu ermitteln, sondern noch mehr in der Bewältigung widersprüchlicher Bedürfnisse und Anforderungen. Bildungsorganisatorische Entscheidungen werde offensichtlich nicht nur "pädagogisch" gedacht und gefällt; das Nachlassen der Innovationsfreudigkeit ist u.a. auch ein Ergebnis der Wirtschaftslage der späten siebziger Jahre.

Schulorganisatorische und bildungspolitische Entscheidungen werden meistens in einem konfliktgeladenen Bereich ersonnen und gefällt; ähnlich verhält es sich mit der Lehrerrolle. Welche Organisationsform man auch immer wählen mag, die "Strukturkonflikte des Lehrerberufs", die Helga LANGE empirisch-soziologisch untersucht hat, lassen sich kaum ausklammern (127).

Helga LANGE geht in ihrer Untersuchung von den für den Lehrer relevanten Bezugsgruppen aus, sie fasst den Lehrerberuf als "Rollenbündel" auf. Sie unterscheidet fünf Bezugsgruppen und demnach auch fünf Rollen Aspekte:

Bezugsgruppe	Lehrer - Rolle
Schüler	Pädagogische Rolle
Lehrerkollegen	Kollegen-Rolle
Behörde	Beamten-Rolle
Eltern	Rolle des Erziehungspartners
Staat, Kirche, Gesellschaft	Oeffentliche Rolle

Mit der Lehrerrolle, die durch die teilweise widersprüchlichen Erwartungen der Bezugsgruppen definiert ist, sind auch bestimmte Konfliktfelder (schulorganisatorische Störfaktoren, Disziplinschwierigkeiten, didaktische Probleme, Isolation in der beruflichen Tätigkeit, Schulaufsicht, Kompetenzstörungen zwischen Lehrern und Eltern, Herausforderung der Lehrer durch die Gesellschaft)

127) LANGE-GARRITSEN H., Strukturkonflikte des Lehrerberufs. Bertelsmann, Düsseldorf 1972

konstituiert. Dabei handelt es sich nicht um beiläufige, sozusagen zufällige Konflikte, sondern um "Strukturkonflikte", die dem Lehrerberuf inhärent sind. Was jeweils ändert, sind lediglich die Erscheinungsformen und die situativen Umstände der Konflikte. Angesichts der Ergebnisse einer Untersuchung von GEHRIG/GEPPERT zum "Lehrerverhalten in Konfliktsituationen" (128) ist zu bezweifeln, dass der Zusammenhang zwischen Unterrichtskonflikten und schulorganisatorischen Bedingungen ohne weiteres erkannt bzw. von Lehrern durchschaut wird.

In der Rangreihe der Problembereiche stehen Probleme, die sich auf das Leistungsverhalten des Schülers beziehen, an erster Stelle. Die Probleme, die "die Formen der Zusammenarbeit und der Beziehungen des Lehrers (innerhalb und ausserhalb der Schule) betreffen", treten in der Rangordnung erst an vierter Stelle auf. Es ist denkbar, dass manche Lehrer die im Schulbereich auftretenden Konflikte vorschnell 'personalisieren', das heisst der eigenen Unzulänglichkeit, der Unerzogenheit der Schüler, dem Funktionsverlust der Familie usw. zuschreiben - und gerade nicht der Institutionalisierung mit ihrem hohen Grad an Organisation, Zweckrationalität, Ritualisierung, Reproduktions- und Selektionsfunktion.

Schul- und Unterrichtskonflikte haben - dies ist wohl grundsätzlich anzunehmen - komplexe Ursachen, und die organisatorischen Bedingungen müssten im positiven wie auch im negativen Sinne berücksichtigt werden.

Wie weit jedoch heute und in einer konkreten Schule die Organisationsfreiheit des Lehrers, d.h. der im mikro- und makrosoziologischen Sinne verstandene Handlungs- und Entscheidungsspielraum reicht, wie weit das Lehren, Unterricht und Erziehen schul- und unterrichtsorganisatorisch ermöglicht oder eingeschränkt wird, ist

128) GEHRIG/GEPPERT, Lehrerverhalten in Konfliktsituationen.
Beltz, Basel 1975

derzeit eine ungeklärte Frage.

Nun wäre es verfehlt, Organisationsprobleme ausschliesslich konflikttheoretisch und – wie die bisherigen Ausführungen zunächst nahelegen – lediglich unter negativen Vorzeichen zu erörtern (129). Den theoretischen Hintergrund des Problems der "Organisationsfreiheit" lieferten bislang die "Theorie der Schule" (130) bzw. die Curriculumtheorie (131) sowie die Theorie der "Unterrichtsdifferenzierung" (132).

Organisatorisch bewirkte wohl die Gesamtschul-Diskussion im Bereich der Volksschuloberstufe und der weiterführenden Schulen Änderungen oder wenigstens Innovationsansätze und Schulversuche. Im Bereich der Primarschule hat sich seit der Einführung der Jahrgangsklassen organisatorisch wenig geändert. Wie weit die vielfältigen Impulse zur "inneren Differenzierung" (Abteilungsunterricht i.S. von DOERPFELD, Gruppen- und Kursunterricht i.S. von PETERSEN, HUTH, MEYER u.a., Gesamtunterricht i.S. von B. OTTO, selbsttätiger Bildungserwerb i.S. von FERRIERE und DECROLY, Selbstbildung und Freitätigkeit i.S. von MONTESSORI, GAUDIG und KERSCHENSTEINER, Individualisierung i.S. von PARKHURST und WASHBURNE) tatsächlich zum Tragen gekommen sind, wäre allererst noch empirisch zu ermitteln. Wie weit die Praxis die Theorie eingeholt hat, lässt sich nicht theoretisch (am grünen Tisch) ausmachen.

- 129) Dies ist bei FELLSCHE J., Disziplin, Konflikt und Gewalt in der Schule. Quelle und Meyer, Heidelberg 1978, der Fall.
- 130) WILHELM Th., Theorie der Schule. Stuttgart 1967 (Metzler)
OBLINGER H., Theorie der Schule. Auer, Donauwörth o.J.
KRAMP W., Theorie der Schule. In: SPECK/WEHLE 1970 II, 529
- 131) FREY K. (Hrsg.), Curriculum Handbuch. Piper, München 1975
- 132) FISCHER M., Die innere Differenzierung des Unterrichts in der Volksschule. Beltz, Weinheim 1971/9.
KLEITER E., Kategoriale Struktur von Unterrichtsfächern und Unterrichtsdifferenzierung. Klett, Stuttgart 1974
MORAWIETZ H., Unterrichtsdifferenzierung. Beltz, Weinheim 1980
MEYER E. (Hrsg.) Neue Formen der Unterrichtsdifferenzierung. Klett, Stuttgart 1970

(5) Politische Freiheit

Bezeichnenderweise hat PLATON seine Erziehungsansichten im Hauptwerk "Der Staat" entworfen; auch der moderne Staat kann nicht darauf verzichten, auf das Erziehungssystem, auf das Schulwesen - und auf die Lehrer als 'Beamtenschaft' Einfluss zu nehmen .

Vorab in Zeiten des politischen und wirtschaftlichen Umbruchs und des 'Kulturkampfes' wird der angesprochene Zusammenhang virulent (133).

"Vor-Fälle" signalisieren die Faktizität der vorhandenen und bedrohten "Politischen Freiheit" des Lehrers:

- Lehramtskandidaten wird offiziell verboten, an einem Demonstrationsmarsch der Kernkraftwerkgegner teilzunehmen.
- Die Wahl einer in das Amt einer nebenamtlichen Inspektorin berufenen Lehrerin wird rückgängig gemacht, weil der Ehemann einer linksextremen Partei angehört.
- Einem 'linksextremen' Deutschlehrer wird nahegelegt, sein Amt zur Verfügung zu stellen oder sich vorzeitig pensionieren zu lassen.
- Einer 'rechtsstehenden' Lehrkraft wird empfohlen, auf die Zusammenarbeit mit 'linken' Lehrern zu verzichten.
- Die Eltern einer Schulklasse sammeln Unterschriften zu einem Brief an den Schulpräsidenten, der dafür sorgen soll, dass der Lehrer seine 'anti-autoritären' Unterrichtsversuche einstellt.
- Ein Erziehungsdepartement lässt verlauten, dass Lehrerinnen und Lehrer, die im Konkubinat leben, ihre Anstellung und Wiederwahl gefährden.
- Ein Junglehrer, der seine Schüler darüber orientiert, wie er sich vom Militärdienst befreit hat, wird durch eine andere Lehrkraft ersetzt.
- Eine Schulkommission fordert die Inspektoren auf, über die ihnen anvertrauten Lehrkräfte einen Bericht abzufassen, der auch über die politische Gesinnung Auskunft gibt.

133) Als konkreter Beleg kann hier der von A. GILGEN verfasste und m.E. ausgewogene Artikel über "Die Freiheit des Lehrers und ihre Grenzen" in der Schweiz.Lehrerzeitung, Zürich 1979, Nr. 34 , 1139 f. dienen. Man vergleiche dazu auch: JEISMANN K.E., "Die 'Stiehlschen Regulative'", in: HERRMANN U., Schule, und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Beltz, Weinheim 1977, 137 ff.

Solche und ähnliche "Fälle" lassen sich (parteipolitisch) verschieden bewerten und interpretieren. Ich verstehe sie hier lediglich als Symptome der politischen Dimension der Lehrerrolle.

Der Lehrer kann - so lautet meine Annahme - nicht ausserhalb seines politischen Standpunktes unterrichten. Dieser Standpunkt macht sich in allen genannten Entscheidungsfeldern geltend: in der Stoffwahl (134), im Bereich des Führungsstils (135), in der Wahl des didaktischen Konzepts (136) - und, wie im letzten Abschnitt zum Ausdruck gekommen ist, im Bereich der Schul- und Unterrichtsorganisation (137).

Die Schule ist spätestens seit PESTALOZZI und SCHLEIERMACHER nicht mehr ein ausschliesslich "pädagogischer Schonraum" (138). Die Gesellschaftsbezogenheit und -verpflichtung stellt Schule und Lehrer insofern vor ein schwieriges Problem, als die Schule als Bildungsstätte die Heranwachsenden nicht nur zur harmonischen Persönlichkeitsentfaltung, sondern auch zur Mündigkeit des Staatsbürgers zu führen hat (139).

- 134) SEHRINGER W., Konfliktanalyse im Unterricht. Klett, Stuttgart 1974
- 135) BRUECKNER P., Pathologie des Gehorsams. In: AURIN K., Politische Erziehung als Psychologisches Problem. Frankfurt 1966
- 136) SCHULZ W., Unterricht zwischen Funktionalismus und Emanzipationshilfe. In: RUPPRECHT et al., Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Schroedel, Hannover 1972, 155 - 184
SCHWENK B., Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination. Fischer, Frankfurt 1974
- 137) FISCHER W., Schule und kritische Pädagogik. Quelle und Meyer, Heidelberg 1972
MINSEL/WUNBERG (Hrsg.), Schule als Institution. Urban, München 1978
FEND H., Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Beltz, Weinheim und Basel 1974
HERRMANN U. (Hrsg.), Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Beltz, Weinheim und Basel 1977
- 138) BARTH H., Pestalozzis Philosophie der Politik. Rentsch, Erlenbach-Zürich 1954
- 139) EGGER E., Die Stellung des Lehrers zwischen Zwang und Freiheit. In: Schweiz. Lehrerzeitung Zürich 1978, Nr.13/14, 461 - 466

Es kann also nicht nur darum gehen, die (ausgebildeten und erzogenen) Schüler dem Staat "abzuliefern"; die Schüler der Gegenwart haben die Zukunftsaufgaben der Gesellschaft, ja die Zukunft selbst zu bewältigen. Wo die (bessere) Zukunft als Ueberwindung gegenwärtiger gesellschaftlicher Ordnung und sozialer Verhältnisse, wo der Fortschritt als Befreiung von den Schlacken der Gegenwart verstanden wird, erweisen sich die Erziehungsprogramme "fortschrittlicher" Parteien als Vision, die über ein primär "konfliktorientiertes Lehren" zu realisieren ist.

Die Gegenwart des Schülers wird dergestalt einer Zukunft geopfert, die bestenfalls in den Köpfen der Erzieher und Lehrer entworfen und vorweggenommen ist, aber keineswegs von den Betroffenen selber artikuliert wird. Wo dieser utopische Zug fehlt, ist von der Zukunft lediglich der rückwärts, in die Gegenwart geworfene Schlagschatten des zu Ueberwindenden aktuell; das "Tradieren", eine gesellschaftliche Hauptaufgabe der Schule, geht dabei verloren oder wird bestenfalls als Vehikel zur Förderung der "kommunikativen Kompetenz", der "Emanzipation" und "Solidarität" bewertet, die im Kampf gegen bestehende Verhältnisse eingesetzt werden sollen.

Die Antinomie erweist sich aber gerade darin, dass der Staat - vornehmlich die Demokratie - der Schule nicht nur eine stabilisierende und traditionsbewahrende, sondern auch eine gesellschaftserzeugende und zukunftsbauende Funktion überträgt. Der Staat, will er den erzieherischen Erfolg, nämlich die Mündigkeit als Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz (ROTH) nicht in Frage stellen, muss der Schule im Rahmen der staatlichen Rechtsordnung einen Freiheitsraum schaffen, in dem die politische Bildung nicht nur denkbar, sondern realisierbar ist.

Dieser Freiheitsraum ist nach Ansicht EGGERS dreifach begrenzt (140):

140) EGGERS E., a.a.O. 1978, 466

"Einmal steht der Lehrer im öffentlichen Dienst, welcher ihn zu Treue und Loyalität gegenüber dem Arbeitgeber, d.h. der staatlichen Rechtsordnung, verpflichtet.

Zum zweiten ist der Lehrer nur *M i t* erzieher, nicht alleiniger Erzieher; er steht also ... auch in der Pflicht als *T r e u - h ä n d e r* den Eltern gegenüber, die ihm unter staatlichem Zwang ihr Kind anvertrauen. Er ist als Lehrer vorab für das *W o h l e r g e h e n* der Schüler da. Er wird also von seiner Meinungsfreiheit um so zurückhaltender Gebrauch machen, je weniger der Schüler wegen seiner Jugendlichkeit in der Lage ist, den Unterricht selbst zu beurteilen ..."

Drittens ist der Freiheitsraum des Lehrers durch seine Verantwortlichkeit begrenzt:

"Es ist unannehmbar, wenn er die grundsätzliche Ordnung seines Staates und dessen demokratischer Gesellschaft ablehnt und gleichsam selbst in die Illegalität geht. Konstruktive Kritik ist damit nicht ausgeschlossen" (141).

Die "Politische Freiheit" des Lehrers ist demnach ein Problem, das in der Spannung von Rechtsstaat und Demokratie, von Tradition und Fortschritt, von Persönlichkeitsförderung und politischer Bildung, zwischen Aufklärung und Indoktrination auszumachen ist.

141) Vgl. dazu auch: REICH R. (Hrsg.), Humanität und politische Verantwortung. Rentsch, Erlenbach-Zürich 1964 - sowie die Unterscheidung von "öffentlichem" und "privatem" Vernunftgebrauch bei KANT I., Werke in sechs Bänden. Hrsg. von WEISCHEDEL. Insel, Frankfurt 1964, Bd.VI, 55 ff.

1.2.3. Abgrenzung des Problemfeldes

Der Versuch, Methodenfreiheit im Bezugsgeflecht der "Didaktischen Freiheit" einzuordnen, liess gleichzeitig deren Abgrenzung zur Lehr- und Interaktionsfreiheit, zur organisatorischen und politischen Freiheit des Lehrers sichtbar werden. Da ich im folgenden vorwiegend den kognitiven Aspekt des Methodenproblems im Volksschulunterricht untersuche, ist die Ausgrenzung der sittlichen Bildung und der Vorschulbildung zu begründen.

(1) Sittliche Bildung und Methodenfreiheit

PESTALOZZI hat in seinem Stanserbrief den methodischen Gang der sittlichen Elementarbildung dargestellt. Die von ihm erprobte und entworfene Methode bezeichnet Karl-Heinz SCHWAGER als "rational begründeten Stufenplan" (142):

Abfolge	Ziel	Methode
zuerst	sittliche Gemütsstimmung, Weitherzigkeit, Hausgemeinschaft	durch Befriedigung der Bedürfnisse, allseitige Besorgung und liebende Fürsorge
dann	tugendhafte Fertigkeiten	durch sittliche Uebungen; Anstrengung in dem, was recht und gut ist; Uebungen zur Selbstüberwindung, soziales Handeln
zuletzt	sittliche Ansicht und Einsicht	durch Nachdenken, Vergleichen der Rechts- und Sittlichkeitsverhältnisse

Diese Stufen stehen nicht isoliert nebeneinander, sie sind als Momente anzusehen, die mit- und durcheinander wirksam werden.

Das Erlernen und Handeln in den sittlichen Ernstsituationen wurzelt einerseits in der Weitherzigkeit, in der sittlichen Gemütsstimmung, die das Kind nicht nur als Individuum, sondern auch in seinen sozialen Bezügen betrifft. Die vom Kind erlebte sittliche Ernstsituation ist aber zugleich auch Anknüpfungspunkt der Reflexion.

142) SCHWAGER K.H., Methode und Methodenlehre, in: SPECK / WEHLE, Handbuch der pädagogischen Grundbegriffe. Kösel, München 1970 II, 96 f.

Fragen wir nach der "rationalen Begründung" dieses Methodenentwurfes, so zeigen sich insofern gewisse Schwierigkeiten, als PESTALOZZI seinem Erfahrungsbericht nicht eine "theoretische Grundlage" voranstellt, sondern die grundsätzlichen und systematischen Aussagen über das Wesen der sittlichen Bildung in den Brief einbaut (143).

Mir scheinen - abgesehen von den politischen, ständischen, organisatorischen und religiösen Aspekten - folgende Gedanken den Zugang zu den geistigen Grundlagen des Stanserbriefes zu öffnen:

a) Das verschüttete Kräftepotential

Jeder Mensch verfügt über die "Kräfte der menschlichen Natur", über Anlagen und Fähigkeiten, die allerdings verschüttet, vom Unrat und "Schlamm der Umgebung" zugedeckt in ihrer Entfaltung behindert sein können.

PESTALOZZI fasst seine Schüler offensichtlich als Wesen auf, die durch die bisherigen Erfahrungen und Erziehungseinflüsse nicht endgültig determiniert sind.

b) Spontaneität und Aktivität

PESTALOZZI bezeichnet seine Idee, "die die Kinder umgebende Natur, die täglichen Bedürfnisse, und die immer rege Tätigkeit derselben selbst als Bildungsmittel derselben zu benutzen" als "Mittelpunkt" seiner Anschauung.

Er sucht und findet den Ansatz seines erzieherischen Einflusses nicht in der Perfektion der äusseren Umstände, sondern im Menschen selbst.

c) Motivation sittlichen Handelns

Für PESTALOZZI beginnt die sittliche Elementarbildung bei der Einflussnahme auf den endothyment Grund und sie umfasst alle Schichten der Persönlichkeit.

Die Motivation zum sittlichen Handeln - Motivation als richtunggebende Energetisierung und Konstituierung von Verhaltensdispositionen verstanden - kann nicht verbal in den kindlichen Intellekt eingesenkt werden; sie erwächst aus den Triebkräften und Bedürfnissen des Menschen. PESTALOZZI hebt die Kinder jedoch aus der Enge der egoistischen Triebbefriedigung heraus, indem er sie nicht nur füttert und "besorgt", sondern sie an seine Liebe und an sein Vertrauen zurückbindet; er tritt mit ihnen in ein dialogisches Verhältnis, das es den Kindern erlaubt, aus ihrer inneren Verwahrlosung und seelischen Armut hervorzutreten.

PESTALOZZI weiss, dass die Kinder das Gute wollen, das Gute, das nicht der Willkür und Laune des Erziehers entspringt,

143) PESTALOZZI H., Schriften. Werke in acht Bänden. Hrsg. von Paul BAUMGARTNER. Rotapfel, Erlenbach-Zürich 1964

sondern von der Situation, von der Sache und von den kindlichen Bedürfnissen her als gut erscheint. Das Kind will sich selber sein – und nicht ein Substitut des Erziehers.

d) Die häusliche Erziehung als Modell des Schulunterrichts

Die Hilflosigkeit, in die sich PESTALOZZI begab, erwies sich als Chance: sie nötigte ihn, seinen Kindern "alles in allem zu sein" – sorgende Mutter und "durch das Dasein des ganzen Umfangs der häuslichen Verhältnisse allgemein belebte Vater kraft".

PESTALOZZI übernahm sowohl die passiv-bergende als auch die aktiv-herausfordernde Rolle der Eltern. Die Vorzüge der häuslichen Erziehung, an welchen sich der Unterricht orientieren muss, liegen im natürlichen, ungezwungenen Heranwachsen der personalen Beziehungen, der geistigen und emotionalen Bindungen, sie liegen in der bildenden "Umfassung des ganzen Geistes".

PESTALOZZI führt den Leser des Stanserbriefes an keiner Stelle zur Ansicht, es handle sich bei der sittlichen Elementarerziehung um eine Methode unter anderen. Er ist durchaus der Ansicht, die allgemeingültige Methode gefunden zu haben. Wer von diesem induktiven Weg abweicht – so lässt sich folgern –, verfehlt den wahren und natürlichen Gang der sittlichen Bildung.

Der Begründungszusammenhang dieser Allgemeingültigkeit der Methode lässt sich nicht auf die anthropologischen Aussagen im Stanserbrief reduzieren. Wenn man sich der Ansicht KLAFFKIs anschliesst, der Stanserbrief sei nicht als praktische Anwendung der philosophischen Anthropologie, die PESTALOZZI zwei Jahre vor dem Stanser Unternehmen in seinen "Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts" entwickelt hatte, zu verstehen, so ist doch nicht zu bezweifeln, dass das Fundament und die Begründung der methodischen Schritte als gesetzmässige Reihenfolge nur aus dem Kontext der "Idee der Elementarbildung" erschlossen werden kann (wie dies übrigens KLAFFKI in seiner Schrift "Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Beltz, Weinheim 1964/4., 13 – 86 zuverlässig ausführt).

PESTALOZZIs Idee der sittlichen Elementarbildung steht in einem gewissen Gegensatz zur Jugendschrift HERBARTs, in der die "ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung" erscheint. Modern gewendet könnte man sagen, HERBART nehme den Ansatz der sittlichen Bildung im Aufbau einer kognitiven Landkarte, im Versuch, durch eine relativ abstrakte Präsentation sittlicher Grundverhältnisse und Verhaltensformen die handlungsleitenden kognitiven Repräsentationsmuster zu installieren.

Die Problematisierung der erwähnten Ansätze – die einer Problematisierung der Methodenfreiheit im Bereich der Erziehung als sittliche Bildung gleich käme – müsste meines Erachtens verschiedene Fragestellungen und Ergebnisse moderner Forschung einbeziehen:

- Inwiefern entsprechen die Ansätze dem Stand anthropologischer Forschung? (SCHELER, PLESSNER, GEHLEN, PORTMANN, ELZER, BITTNER, ROTH, USLAR, GADAMER)
- Kann die Familie heute noch Ort sein, wie die kindlichen Kräfte in ihrer Gesamtheit entfaltet und in umfassender Weise ausgebildet werden? Kann die Familie als Ort primärer Sozialisation gewissermassen Modellfall für die Institution Schule sein? (COOPER, BETTELHEIM, FEND)
- Wie funktioniert der Aufbau von Motiven, Motivationen, Einstellungen und Werthaltungen? (HECKHAUSEN, ATKINSON, THOMAE, OERTER, PIAGET, KOHLBERG)
- Wie ereignet sich psychosoziale Entwicklung? (BIERMANN, MENG, ERIKSON, MEIERHOFER)
- Wie sind die Ansätze von PESTALOZZI und HERBART bezüglich der emotionalen Bedürfnisbefriedigung zu bewerten? (SPITZ, MEIERHOFER/KELLER)
- Welche Bedeutung hat das Modell-Lernen für die sittliche Elementarbildung? (BANDURA)

Dieser Exkurs zur sittlichen Elementarbildung erweist nicht nur die Eigenständigkeit der Fragerichtung, sondern lässt auch vermuten, dass das so akzentuierte Problem der Methode im Bereich der "Interaktionsfreiheit" anzusiedeln ist.

Insofern Methoden- und Interaktionsfreiheit in einem Wechselbezug stehen und im Problem des "Erziehenden Unterrichts" konvergieren, darf die Frage nach der sittlichen Bildung nicht gänzlich vernachlässigt werden, obschon sie einer speziellen Betrachtung bedürfte.

(2) Vorschulbildung und Methodenfreiheit

Die Methodik der Vorschulbildung ist als Voraussetzung der Volksschulbildung bedeutsam, aber es ist anzunehmen, dass sie einer Eigengesetzlichkeit folgt, die mit den Kategorien des Volksschulunterrichts nicht angemessen beschreib- und erfassbar ist.

Die Geschichte der "Methodik der Vorschulbildung" reicht bis ins Jahr 1633 zurück, in dem die erste grössere und geschlossene Unterweisungsschrift für das Vorschulalter erschienen ist: das "Informatorium der Mutterschul" von Johann Amos COMENIUS (1592 - 1670).

Das Informatorium der Mutterschul ist nach COMENIUS "ein richtiger und augenscheinlicher Bericht, wie fromme Eltern teils selbst, teils durch ihre Ammen, Kinderwärterin und andere Mitgehülfen ihre allerteuerstes Kleinod, die Kinder, in den ersten sechs Jahren, ehe sie den Praeceptoren übergeben werden, recht vernünftig, Gott zu Ehren, ihnen selbst zu Trost, den Kindern aber zur Seligkeit auferziehen und üben sollen" (144).

Wie die Umschreibung und Zweckbestimmung des Informatoriums zeigt, sollte diese Schrift - wie auch die Didactica magna (1627 ff.) und die Pampaedia (1676/77) - dem Wiederaufbau und der Verbesserung der Bildungsbemühungen der Brüderunität, also einem durch und durch religiösen Bemühen dienen.

Die Comenianische Didaktik kann und darf nicht ausserhalb und unabhängig vom pansophischen Gesamtwerk, von jenem gross angelegten religiösen Sinnbezug interpretiert werden, wie Klaus SCHALLER in seiner Habilitationsschrift "Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert" nachgewiesen hat (145).

COMENIUS wendet sich im Informatorium den Inhalten und dem Weg der vorschulischen Erziehung und Bildung zu, er liefert sowohl eine Didaktik (i.e.S.) als auch eine Methodik der Vorschulbildung. Diese 'Theorie der frühkindlichen Erziehung' kann nach meiner Ansicht nicht mit dem Hinweis übergangen werden, dass sie "allerdings noch ganz im ... spekulativen System" des COMENIUS wurzelt (146).

COMENIUS zieht aus der neuplatonischen Lehre der Entsprechung von göttlichem Makrokosmos und menschlichem Mikrokosmos die didaktische Konsequenz: Das "unablässige Zusammenwirken von sprachlichem Erfassen der Welt" und der "ringförmige Aufbau der geistigen Enzyklopädie" (147).

Was FLITNER bei COMENIUS als Unkenntnis der "inneren Verschiedenheit des kindlichen Denkens von dem rational-wissenschaftlichen" Denken bemängelt, ist im Anschluss an BRUNERs 'Curriculum-Spirale' Gegenstand didaktischer Forschung geworden.

144) COMENIUS J.A., Informatorium der Mutterschul. Hrsg. von HEUBACH J., Quelle und Meyer, Heidelberg 1962, 9

145) SCHALLER K., Die Pädagogik des J.A. Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert. Quelle und Meyer, Heidelberg 1962

146) BITTNER G. (Hrsg.), Erziehung in früher Kindheit. Piper, München 1973/5., 7

147) FLITNER A. (Hrsg.), J.A. Comenius. Grosse Didaktik. Düsseldorf 1960/2., 230

Der grundsätzliche Unterschied zwischen der Vorschuldidaktik des COMENIUS und Konzeptionen moderner Autoren und Forschern besteht m.E. in zwei Punkten:

- Erstens ist die moderne Vorschuldidaktik nicht mehr im "göttlichen Ordnungswerk" zentriert, sie findet ihren letzten Ankergrund nicht in einem religiösen Welt- und Selbstverständnis. Die religiöse Erziehung führt in unserer Zeit ein mehr oder weniger eigenständiges und isoliertes Dasein.
- Zweitens verfolgen in unserer Zeit die Wissenschaftler die "Wahrheit auf getrennten Bahnen", was notgedrungen zur Auflösung der Einheit führt (148).

Die rasante Forschung im Bereich der Vorschulbildung brachte nicht nur eine Fülle von Ideen, sondern auch Disseminationsversuche, die in ihren theoretischen Voraussetzungen oft zu stark vereinfacht und in ihrer praktischen Gestalt manchmal zu einseitig sind. Jedenfalls ist man eher geneigt, von einem didaktisch-methodischen Kurzschluss zu sprechen als von einer Methodenfreiheit, die von einer ausgewogenen Theorie der Vorschulbildung getragen ist; die "Verflechtung von Forschungsergebnissen oder -hypothesen und von Popularisierungs-, Kommerzialisierungs- und Politisierungstendenzen" erleichtert es zudem nicht, die verschiedenen Ergebnisse zu einer widerspruchsfreien Synthese zu führen (149).

Die Forderung FLITNERS, die Formen der frühen Bildungsförderung seien in ein "ausgewogenes Programm einer Gesamtförderung des Kindes" einzufügen (150), lässt sich nur im Rahmen einer wissenschaftlichen Theorie der Elementarbildung erfüllen, in der die traditionellen Ansichten von COMENIUS, JEAN PAUL, PESTALOZZI, FROEBEL und MONTESSORI nicht unkritisch durch "kompensatorische Programme" ersetzt werden, die einseitig an einer menschlichen Grundfähigkeit, an einer sozialen Schicht oder gar an einem bestimmten Intelligenztest orientiert sind.

Das Problem der Methodenfreiheit in der Vorschulbildung bedrängt nicht nur Erziehungswissenschaftler, sondern auch die Vorschul-erzieher (Eltern, Tagesmütter, Kindergärtnerinnen, Lehrer und

148) SCHILLER F., Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. Hrsg. von REBLE A., Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1960, 17

149) SAILER W., Vorschulische Erziehung und kompensatorische Frühförderung, in: NICKEL/LANGHORST (Hrsg.), Brennpunkte der pädagogischen Psychologie. Klett, Stuttgart 1973

150) FLITNER A. (Hrsg.), Das Kinderspiel. Piper, München 1973, 384

Lehrerinnen von Einschulungsklassen und von Vorschulklassen). Die Unsicherheit der Vorschulerzieher wurzelt einerseits in der Fragwürdigkeit der Erziehungsziele, andererseits in der Frage, wie und mit welchen Mitteln Vorschulkinder optimal gefördert werden können.

Wenn BRZINKA unter einem Erziehungsziel die Norm versteht, "die eine für Educanden als Ideal gesetzte psychische Disposition (oder ein Dispositionsgefüge) beschreibt und vom Erzieher fordert, er solle so handeln, dass der Educand befähigt wird, dieses Ideal so weit wie möglich zu verwirklichen (151), so ist dem beizufügen, dass es den Vorschulerziehern schwer fällt, dieses "Ideal" im Hagel der durch die Massenmedien verbreiteten Ideen zu finden und in den pädagogischen Modeströmungen zu einer Homogenität der Wertorientierung zu kommen. Wie weit die "themenzentrierte Arbeit" in Elterngruppen (CANZIANI) die Orientierungslosigkeit zu überwinden und die methodische Freiheit zu befördern vermag, ist ungewiss - und empirisch kaum abzusichern.

(3) Der Lehrer und sein Recht

Wie aufzuweisen war, hat das Problem der Methodenfreiheit im Bereich der sittlichen und der Vorschulbildung eine gewisse Eigenständigkeit, die einerseits durch die Ziele und Inhalte, andererseits durch die am Bildungsprozess Beteiligten konstituiert wird. Im folgenden geht es darum, die juristische Sichtweise zu begründen und auszugrenzen.

Die Freiheit des Lehrers wird nicht nur durch didaktische Prinzipien, sondern auch durch Schulgesetze, Schulrechtsverordnungen, Dienstvorschriften, durch Einzelanweisungen des Schulvorstehers, durch Dienst- und Fachaufsicht sowie durch Beschlüsse der Lehrerkonferenzen begrenzt.

151) BREZINKA W., Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Reinhardt, München/Basel 1974, 155

"Der pädagogische Freiraum des Lehrers wird ... nicht nur durch Rechtsvorschriften und Weisungsbefugnisse vorgegeben und begrenzt; er wird zusätzlich auch rechtlich kontrolliert" (152),

wie die folgenden Ausschnitte aus dem Volksschulgesetz des Kantons Solothurn (Staatskanzlei Solothurn 1974) exemplarisch belegen:

- § 64 "Erfüllt ein Lehrer die beruflichen oder charakterlichen Anforderungen seines Amtes nicht mehr, hat ihm der Regierungsrat die Wählbarkeit zu entziehen."
- § 80 "Die allgemeine Aufsicht über die gesamte Volksschule obliegt dem kantonalen Schulinspektor."
- § 81 "Zur Beaufsichtigung des Unterrichts an den einzelnen Volksschulen wählt der Regierungsrat haupt- und nebenamtliche Inspektoren."
- § 86 "Das Erziehungsdepartement leitet und beaufsichtigt das gesamte Schulwesen."

Der Lehrer ist aber nicht nur der staatlichen Aufsicht, sondern auch den verschiedenen Berufspflichten unterworfen, die seine Methodenfreiheit in einem im Einzelfall zu bestimmenden Ausmass tangieren oder beschränken:

- Wenn der Lehrer seinen Schülern (gemäss § 60) "nach bestem Wissen und Gewissen die der Stufe gemässen Kenntnisse und Fertigkeiten" zu vermitteln und dabei "den unterschiedlichen Begabungen Rechnung" zu tragen hat, sind damit nicht nur intentionale und inhaltliche, sondern auch vermittlungsspezifische Probleme (z.B. der Individualisierung, der Unterrichtsdifferenzierung und der stufenspezifischen Verfahren) angesprochen.
- Die Lehrerfortbildung, zu der die Lehrer (gemäss § 67) "sowohl während der Schulzeit als auch während der Ferien" verpflichtet werden können und die der "Erweiterung der Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrer" sowie der Erneuerung und

152) HALL K.H., Der Lehrer und sein Recht. Scriptor. Kronberg 1976, 90

Vertiefung der Unterrichtspraxis dient, ist des öftern mit der Einführung neuer Lehrmittel und fachspezifischer Methoden verbunden.

Als obligatorische Fortbildung gelten (nach der "Verordnung über die Fortbildung der Volksschullehrer", Solothurn 1971, § 12) beispielsweise "stufengebundene didaktische und methodische Kurse von 3 - 4 Wochen Dauer im 3. - 12. Jahr der Schulpraxis ..., die Einführung von Unterrichtsreformen, neuer Lehr- und Unterrichtsmittel und von Lehrplanänderungen."

- Und schliesslich wird die mündlich garantierte oder gesetzlich verankerte Methodenfreiheit durch einschlägige Bestimmungen der Promotionsreglemente, Erlasse und Lehrpläne bzw. Curricula begrenzt.

Die Untersuchung, wie weit die Methodenfreiheit de jure und de facto reicht oder beschnitten wird, übersteigt meine Kompetenz; sie wäre aber schon deshalb dringend erforderlich, weil zwischen der verbalisierten "Freiheitsgarantie" und dem effektiven Freiraum der methodischen Entscheidung und Unterrichtsgestaltung eine penetrante Diskrepanz vermutet werden muss. Angesichts der folgenden, juristisch verankerten Auflagen muss gefragt werden, ob der Lehrer seit rund 15 - 20 Jahren nicht "systematisch entmündigt" wird - und wie sich die vermutete Entmündigung mit dem "Professionalisierungsprozess" in Einklang bringen lässt:

- Verlängerung der Lehrer-Grundausbildung (z.B. von vier auf fünf Jahre)
- Ausbau des Erziehungsdepartementes (Anstellung von juristischen und pädagogischen Beratern)
- Ausbau des Inspektorats (z.B. ein Chef-Inspektor, hauptamtliche Schulinspektoren für jede Schulstufe, Ausbildung und Einsatz von nebenamtlichen Inspektoren)
- Konstituierung des "Junglehrer"-Status und Ernennung von Lehrkräften zur "Betreuung" dieser Junglehrer während der ersten zwei Dienstjahre

- Ausbau der Stelle für Lehrerweiterbildung (zwecks Organisation freiwillig oder obligatorisch zu besuchender Weiterbildungskurse)
- Einführung von sogenannten "Stufenpatenten", die in einem obligatorischen "Stufenkurs" zu erlangen sind
- Departementale Erlasse z.B. bezüglich der Hausaufgabenteilung, des Einsatzes des Schulpsychologischen Dienstes usw.
Einführung obligatorischer Mathematiklehrmittel, die den Unterricht thematisch, intentional, methodisch und organisatorisch bis in Details regeln (sowie Veranstaltungen zur Einführung dieser obligatorischen Lehrmittel)
- Sogenannte Regelungen, die relativ genau bestimmen, wann der Lehrer mundart oder schriftdeutsch zu unterrichten hat
- Administrative Weisungen bezüglich Schulstatistik, Schülerpromotionen, Schulverlegungswochen usw.

Mit COMBE lässt sich angesichts dieser (unvollständigen) Liste fragen, wie weit die Schulwirklichkeit tatsächlich vom Lehrer "autonom" gestaltet wird und an welche strukturelle Grenzen ein solcher Versuch stösst.

1.3. Forschungsmethoden

Im folgenden Abschnitt geht es um die Frage, mit welchen Forschungsmethoden der umrissene Gegenstand wissenschaftlich untersucht werden kann. Anders formuliert: Haben wir bei der Untersuchung der 'Methodenfreiheit' selber Methodenfreiheit oder sind gewisse Untersuchungsverfahren auszuschliessen oder vorzuziehen?

Darüber ist bei Hermann ROEHRS zu lesen:

"Wenn auch nicht von einer Methodenadäquatheit in dem Sinne schlechthin gesprochen werden kann, dass bestimmten Fällen des erzieherischen Feldes besondere Methoden entsprechen, so gibt es dennoch objektivierbare Kriterien der besseren Eignung für diese oder jene Methode in dieser oder jener Forschungssituation" (153).

Wo sind diese "objektivierbaren Kriterien" zu finden? Wie lauten sie? Und wodurch ist "diese" Forschungssituation charakterisiert? Der Hinweis ROEHRS', dass für "die Wahl einer Methode ... in erster Linie ihre Arbeitsweise, die das vorgegebene Feld forschersich produktiv zu erhellen und nicht nur geistvoll zu kommentieren vermag", massgebend sei, bleibt recht diffus, denn es wird kein Kriterium angegeben, mit dem der Unterschied zwischen "produktiver Erhellung" und "geistvollem Kommentar" auszumachen ist.

Offenbar muss an der Struktur und Eigenart des Untersuchungsgegenstandes ermittelt werden, ob ein Untersuchungsverfahren geeignet oder angemessen ist. Die Forschungssituation besteht aber gerade darin, den Untersuchungsgegenstand kennenzulernen, seine Struktur und Eigenart zu entdecken.

Gerät damit unser Vorhaben nicht in einen ausweglosen Zirkel?

Die Ausweglosigkeit lässt sich nur überwinden, indem man den

153) ROEHRS H., Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Kohlhammer, Stuttgart 1968, 57

Gegenstand in einem vorkritischen Zugriff bestimmt, um in einem ersten, mehr oder weniger intuitiven Vorverständnis die Eigenart des Untersuchungsgegenstandes so weit zu erfassen, dass mögliche Fragestellungen sichtbar werden und sich bestimmten Untersuchungsverfahren zuordnen lassen.

Andererseits setzt diese Zuordnung und 'Passung' auch eine gewisse Kenntnis der Verfahren voraus. Diese Untersuchungsverfahren sind historisch gewachsen und nicht ein für allemal festgelegt; sie bedürfen der Weiterentwicklung - wofür beispielsweise WIDMER (154) und WALTER (155) entsprechende Belege liefern.

Der unheilvolle Widerspruch und Kreisprozess muss durch eine spiralförmige Bewegung abgelöst werden:

"Diese fortlaufende Klärung des Gegenstandsbereichs und der angemessenen Methoden gehört zum Wesen der Wissenschaft ... Die Konstituierung einer Einzelwissenschaft bleibt gebunden an den Prozess methodischer Reflexion, der der notwendigen Durchgliederung des Gegenstandsbereichs entsprechend das methodische Instrumentarium erweitert und schärft" (156).

Am dargelegten Gedankengang fällt auf, dass zwischen der Forschungssituation und der Situation des Lehrenden, der Unterricht plant und realisiert, eine gewisse Analogie besteht: Hier wie dort geht es offenbar darum, Gegenstand und Methode aufeinander zu beziehen und diesen Bezug für eine Revision offen zu halten.

1.3.1. Hermeneutik

Wer Methodenfreiheit erforscht, versucht mit methodisch geführtem Fragen die Zusammenhänge dieses pädagogischen Problems zu verstehen.

154) WIDMER K., Sportpädagogik. Hofmann, Schorndorf 1974, 72-86

155) WALTER H., Einführung in die Unterrichtsforschung.
Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt 1977

156) ROEHRS H., a.a.O. 1968, 21

"Verstehend lässt sich nur so viel erschliessen, wie in eigener Begegnung mit der Erziehungswirklichkeit in anschaulich erspürter Form nachhaltig genug eingesehen wurde, so dass die offenen Fragen und bedrängenden Nöte verantwortungsvoll aufgenommen werden.

Eine wissenschaftstheoretische Reflexion, die in ihren Modellvorstellungen von diesem lebendigen Untergrund nichts mehr weiss, wird trotz der theoretischen Stimmigkeit zwischen dem Allgemeinen und Besonderen auf die Erziehungswirklichkeit nicht effizienter sein kann als die ursprüngliche Vertrautheit des Reflektierenden mit der Erziehungspraxis" (157).

Beim hermeneutischen Forschen geht es nicht nur um das Verstehen von Texten, sondern auch darum die

"Erfahrungen und Meinungen der Verantwortlichen der Praxis sowie schliesslich die unendliche Fülle erzieherischen Lebens" auszulegen (158).

H e r m e n e u t i k bezeichnet ein Verfahren, das dazu dient, "den Sinn, die Bedeutung menschlicher, insbesondere sprachlicher Dokumente (Texte) zu ermitteln, zu verstehen oder - wie es in gleichem Sinne auch heisst - zu interpretieren oder auszulegen." (159)

Da in der vorliegenden theoretischen Grundlegung und in der weiterführenden Untersuchung vorwiegend Texte, das heisst Aussagen zum Problem der Methodenfreiheit analysiert werden, ist es zweckmässig, die hermeneutischen Verfahrensregeln in Erinnerung zu rufen. KLAFFI unterscheidet elf methodologische Gesichtspunkte des hermeneutischen Verfahrens (160):

1. Da eine Textinterpretation immer unter einer bestimmten Fragestellung erfolgt, muss das in der Fragestellung stehende Vorverständnis bewusst gemacht werden.
2. Die Textinterpretation kann zur Ueberprüfung und Modifikation der Fragestellung und des Vorverständnisses führen.
3. Die wissenschaftliche Textinterpretation setzt Quellen- und Textkritik (Benützung von 'kritischen' Ausgaben, Originaltexten) voraus.

157) ROEHRS H., a.a.O. 1968, 44

158) ROEHRS H., a.a.O. 1968, 46

159) KLAFFI W., Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Beltz, Weinheim 1970/2., Begleitbrief VII, 25

160) KLAFFI W., a.a.O., 1970/2. VII, 31 - 43

4. Der semantische Aspekt der Schlüsselbegriffe muss in der Bedeutungsanalyse (inkl. Analyse des historischen Bedeutungswandels) herausgearbeitet werden.
5. Da viele pädagogische Texte Teil einer Kontroverse sind, müssen die erörterten oder vorausgesetzten Gegenpositionen in die Analyse einbezogen werden.
6. Die textimmanente Interpretation ist mit textübergreifenden Analysen in Zusammenhang zu bringen.
7. Durch die Syntaxanalyse eines Textes kann ein Argumentationszusammenhang oft besser aufgeklärt werden.
8. Die systematische Interpretation eines Textes erfordert eine gedankliche Gliederung des Textinhalts.
9. Der Interpret hat die in einem Text gegebenen Voraussetzungen, Gedankengänge, Begründungen und Folgerungen unter dem Gesichtspunkt der Widerspruchsfreiheit kritisch zu prüfen.
10. Die Interpretation bewegt sich im "hermeneutischen Zirkel", das heisst: Die Einzelteile werden im Gesamtzusammenhang ausgelegt und das Ganze kann nicht ohne seine Elemente verstanden werden.
11. Mit der ideologie-kritischen Frage versucht der Interpret die gesellschaftlichen Interessen, Situationen und Positionen des Autors zu erhellen. Die ideologie-kritische Frage muss sich auch auf die eigenen Schlüsse und Arbeitsergebnisse richten und letztere relativieren.

Der umfassendste Versuch, für das hermeneutische Schaffen konkrete Richtlinien zu geben, stammen meines Wissens von Konrad WIDMER (161). Die von WIDMER vorgenommene Algorithmisierung des hermeneutischen Verfahrens geht nicht nur in seinem Differenzierungsgrad über KLAFFKs Ansatz hinaus; die Explikation der hermeneutischen Arbeitstechnik ist durch die Darstellung folgender Forschungsansätze fundiert:

- DILTHEY und seine Schule: Historische Hermeneutik
- GADAMER: Philosophische Hermeneutik
- BINSWANGER: Psychologische Hermeneutik
- HABERMAS: Tiefenhermeneutik

161) WIDMER K., a.a.O. 1974, 72 - 86

K. WIDMER entwickelt seine Richtlinien für das Bearbeiten und Erforschen von Texten, er ist aber der Ansicht, dass es neben der Textanalyse weitere Anwendungsbereiche gibt:

- Lehrmittel, Dokumente, Verordnungen, Erlasse
- Unterrichtsprotokolle
- Medien (Bild, Dia, Film, Video).

Die folgende Darstellung verkürzt jene von WIDMER, sie vernachlässigt zudem die dynamische und spiralförmige Entwicklung des hermeneutischen Zirkels. Das Studium des Originaltextes kann nicht nur diese Mängel beheben, sondern auch einen allfälligen Vorwurf, es handle sich um ein erstarrtes Schema, beseitigen.

Grundsätzlich ist im Zusammenhang mit der Erörterungen hermeneutischer Verfahren auf ein jüngst veröffentlichtes Werk von Paul FEYERABEND, dem streitbaren Philosophen des kritischen Rationalismus, hinzuweisen. FEYERABEND kämpft - die POPPER-Schule hinter sich lassend - "Wider den Methodenzwang" und er skizziert eine "anarchistische Erkenntnistheorie":

"Die Wissenschaft steht ... dem Mythos viel näher, als eine wissenschaftliche Philosophie zugeben möchte. Sie ist eine der vielen Formen des Denkens, die der Mensch entwickelt hat, und nicht unbedingt die beste. Sie ist laut, frech und fällt auf; grundsätzlich überlegen ist sie aber nur in den Augen derer, die sich schon für eine bestimmte Ideologie entschieden haben, oder die die Wissenschaft akzeptiert haben, ohne jemals ihre Vorzüge und ihre Schwächen geprüft zu haben" (162).

FEYERABEND erachtet den "Anarchismus" als "Heilmittel für strenge Denker, die mit ihrer Strenge zu weit gegangen sind" (163) ; der einzige Grundsatz, der den Fortschritt nicht behindert, heisst für FEYERABEND: "Anything goes" (Mach, was du willst). FEYERABEND wendet sich damit u.a. gegen den Ausschluss vor- und unwissenschaftlicher Erkenntnismethoden, aber auch gegen

162) FEYERABEND P., Wider den Methodenzwang. Suhrkamp, Frankfurt 1976, 392

163) FEYERABEND P., a.a.O. 1976, 34

isolierte, unbefragte und sterile Forschungsmodelle und verfahren. Meines Erachtens sind die von KLAFFI und WIDMER entworfenen Verfahren diesem Vorwurf insofern nicht ausgesetzt, als sie durchaus "offene Systeme" sind, die nicht nur einen flexiblen Einsatz, sondern auch eine ideologische Selbstkritik erfordern. Es ist nicht einzusehen, weshalb auf Verfahren verzichtet werden soll, die leistungsfähig und für Modifikationen und Weiterentwicklungen offen sind. Das Prinzip des "Mach, was du willst" schliesst die Wahl verfügbarer, wissenschaftstheoretisch begründeter Verfahren nicht aus. Uebrigens ist es bemerkenswert, dass FEYERABEND das Fundament des seit DESCARTES regelgeleiteten und methodischen Denkens, das Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erhebt, exakt mit einem hermeneutischen Verfahren zu erschüttern beabsichtigt.

Es ist allerdings nicht zu bezweifeln, dass es nicht-wissenschaftliche Erkenntnisversuche gibt (Parapsychologie, biologische und meteorologische Beobachtungen sogenannter 'Primitiver', Regentänze der Hopi, Akupunktur usw.), über deren Wert für das Weltverständnis und für die Weltbewältigung innerhalb eines kulturellen Rahmens mit sog. 'wissenschaftlichen' Mitteln nur unzureichende Aussagen gemacht werden können. Da man aber Weltanschauungen und Denksysteme nicht wie das Hemd wechseln kann, dienen jene Erkenntnisversuche, die nicht dem rational-kausalen und induktiven Paradigma verpflichtet sind, zunächst lediglich der Relativierung eigener Denkweisen, wobei - und dies demonstriert FEYERABEND ungewollt - das eigene Denksystem jedem Zugriff in die Quere kommt.

Für den Bereich des didaktischen Denkens und für die Bewältigung unbeantworteter Fragen ist es naheliegend, auf Verfahren zurückzugreifen, die sich bei andern Problemlösungen bewährt haben.

Ein Abriss des "Hermeneutischen Verfahrens" nach K. WIDMER kann für die folgenden Ausführungen begleitende Funktion haben.

Hermeneutische Verfahren (nach K. WIDMER)

"Textimmanent-induktive" Hermeneutik

inhaltliche Analyse

1. Formulierung des Vorverständnisses (eigene Kenntnisse, Fragen, Einstellungen zum Thema)

2. Grobanalyse (vorläufige Gesamtschau):

- Hauptthema, Kernprobleme
- Schlüsselbegriffe, Zusammenhänge, Relationen
- offene Fragen, vermeintliche Inkonsistenzen
- vorläufige Stellungnahme, Konfrontation mit dem Vorverständnis

3. Feinanalyse (Begründungszusammenhänge zwischen den Textteilen)

a) interne Feinanalyse:

- Begründungszusammenhänge
- offene/verdeckte Absichten

sprachkritische Hermeneutik

1. sprachliche-manifeste Inhalte

a) semantischer Aspekt:

- empirische Begriffe
- logische Begriffe
- Begriffsexplikationen
- Konsistenz der Begriffsvwendung
- präskriptive Prädikationen ("ausserordentlich", "sehr gut" usw.)

b) syntaktischer Aspekt:

- sind die Sätze logisch überprüfbar?
- Realitätsbezug der Sätze
- Art der Definitionen
- deskriptive, präskriptive, normative Funktionen der Aussagen (Begründungen?)
- Bilder, Metaphern, Analogien

"Hypothetisch-deduktive" Hermeneutik

(1) Formulierung des Erkenntnisinteresses/Vorverständnisses

(2) Prätheorien:

- theoretischer Rahmen (vermutete Zusammenhänge)
- Problemdimensionen

(3) Methodische Vorüberlegungen:

- Textwahl
- Bestimmung der Untersuchungseinheiten
- kategoriale Analyse (quantitative, qualitative, semantisch-syntaktisch-logische Kategorien)

(4) Interpretation (auf der Grundlage der Prätheorie, Dimensionen und Kategorien)

(5) Zusammenfassung der Ergebnisse (in Form von Thesen. Konfrontation mit der Prätheorie)

(6) Pädagogische Relevanz (Auswirkungen, Handlungsmodelle, Verhaltensalternativen)

(Fortsetzung: inhaltliche Analyse)

b) externe Feinanalyse:

(soziokulturelle und gegenwartswissenschaftliche Analyse, Ermittlung der Aussenskriterien und deren Einflüsse)

- Quellenkritik (Urtext, Ausgabe, Auflagen)
- thematische Textlokalisation ("Modernität" des Themas, Zeitströmung)
- zeitliche Textlokalisation (historische Texte, Bedeutungswandel der Schlüsselbegriffe)
- sozio-kultureller Hintergrund (Zeitgeist, ideologische Strömungen)
- Bezug auf andere Autoren (Alibifunktion, logischer Zusammenhang, Interpretation)
- Gegentexte, Kritik
- wissenschaftliche und/oder gesellschaftskritische Innovationsfunktion des Textes
- biographische Situation des Autors

Abschluss der Textanalyse und -interpretation

- Zusammenfassung der Ergebnisse
- Formulierung von Thesen
- Unverstandene Reste / Offene Fragen
- praktische Verwendbarkeit der Ergebnisse
- thesenartige, begründete Kritik

(Fortsetzung: sprachkritische Analyse)

2. sprachlich-latente Inhalte (verdeckte Aussagen)
 - didaktische Latenz (theoretische Fragen, Klammerausdrücke, Anmerkungen)
 - Verschleierungen und Verdeckungen
 - Singuläres, Auslassungen, Einseitigkeiten

Wie dem folgenden Untersuchungsgang zu entnehmen ist, ist die Zahl einschlägiger Abhandlungen und Aussagen zum Problem der Methodenfreiheit sehr gering; entsprechende Standpunkte und Anschauungen sind meistens lediglich aus dem theoretischen Kontext zu erschliessen.

Neben der Gefahr der zu kurz oder zu weit greifenden Interpretation ist eine grundsätzliche Grenze aufzuweisen:

Wenn hermeneutisches Verstehen die "Begegnung mit der Erziehungswirklichkeit" (ROEHRS), das Hineinversetzen in eine historisch gebundene und individuell einmalige Situation voraussetzt, ist die interpersonelle Ueberprüfbarkeit in Frage gestellt.

1.3.2. Dialektik

"Die Erziehungswirklichkeit ist, wie alle Wirklichkeitsbereiche voller Gegensätze, Spannungen und Friktionen" (165).

Auch im Bereich der Unterrichtsmethode finden wir, wie der erste Abschnitt aufwies, verschiedene Meinungen und Standpunkte. Wo Lehrverfahren diskutiert werden, stehen verschiedene Sach- und Sozialansprüche im Widerstreit. Die Gegensätze und Antinomien, die ein Wesenszug der Unterrichtswirklichkeit zu sein scheinen, motivieren zur Auseinandersetzung. Methodendogmatismus und Willkür, Methodenfanatismus und Methoden-Feindlichkeit, Bindung und Lösung, Unterricht und Leben, Stoff und Methode, Unterricht als Kunst und als Konstruktion, analytische und synthetische Verfahren, Vertiefung und Besinnung, darbietende und entdeckenlassende Verfahren usw. sind Gegensätze, die mit dem dialektischen Verfahren angemessen erfasst, pointiert, ausgelegt und zu einem vorläufigen Ausgleich gebracht werden können.

Das dialektische Verfahren fördert das "Verstehen" insofern, als es nicht in die Aporie und Ausschliesslichkeit einer Position führt und die Gegenposition ausschliesst oder "erledigt".

165) ULICH D., Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Beltz, Weinheim 1972, 23 ff.

Darin liegt aber gerade die Schwierigkeit des dialektischen Verfahrens (166): Einerseits geht es darum, die "richtigen" Glieder eines Gegensatzes zu erkennen und deren relativen Wahrheitsgehalt zu erfassen, andererseits darf die Synthese nicht die Summe der Gegensätze (These u n d Antithese) sein. Durch das In-Beziehung-Setzen und die Relativierung der Gegensätze erhebt das dialektische Verfahren die Diskussion auf eine höhere Reflexionsstufe. Die vordergründigen Machtansprüche werden somit aus der Isolation der unabhängigen "Beweisführung" in den relativen Wahrheitsgehalt zurückgeführt; diese dialektische Reduktion führt schliesslich zur Einsicht in das Wesentliche der Bildungsproblematik, in die das Problem der Methodenfreiheit eingelagert ist (167).

Neben verfahrensimmanenten Schwierigkeiten stellt sich aber auch die Frage, wie vom Niveau der dialektisch gefundenen Synthese aus unterrichtsmethodische Entscheidungen, also Entscheidungen für dies oder jenes, getroffen werden können. Derartige Entscheidungen setzen offenbar die Kenntnis des Wesens und der Erscheinungen grundlegender Sachverhalte voraus; darüber hinaus muss aber auch nach Realisationsbedingungen und -wirkungen gefragt werden.

1.3.3. Phänomenologie

Phänomenologisch vorgehen heisst, "in unvoreingenommener und vorbehaltloser Weise die Phänomene beschreibend zur Selbstdarstellung zu bringen" (168). Die phänomenologische Methode geht vom Problem der Methodenfreiheit als Erfahrungs- und Bewusstseinsinhalt aus, legt dessen Strukturen frei und weist auf, wie der

166) KLAFKI W., Dialektisches Denken in der Pädagogik. In: Oppolzer S. (Hrsg.), Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Ehrenwirth, München 1966

167) LITT Th., Führen oder Wachsenlassen. Klett, Stuttgart 1962/10.

168) ROEHRS H., a.a.a.O. 1968, 86

zugrundeliegende Sinn die Methodenfreiheit konstituiert (169). Die Frage "Was bedeutet Methodenfreiheit?" kann nicht nur mit der Abgrenzung der Wortbedeutung beantwortet werden; es geht um die "Beschreibung des gemeinten Etwas" (170).

Mit Alois FISCHER weise ich nachdrücklich auf die Gefahr hin, dass wir nur zu rasch bereit sind, zu 'wissen', was Methodenfreiheit ist, ohne das, was wir zu verstehen meinen, auch beschrieben und in seiner Erscheinungsweise erfasst zu haben.

Nicht ein allgemeiner Begriff oder eine Wertsetzung ist Ausgangspunkt,

"sondern das Phänomen selbst, so wie man es vorfindet in jener Erfahrung, an der wir alle teilhaben können, wenn wir nur bereit und imstande sind, dieser Erfahrung Geltung zu lassen, und also nicht schon in dieser Phase der Untersuchung den verfügbaren Einsichten vorgreifen" (171).

Dies ist das grundlegende Motiv, das mich dazu geführt hat, das Phänomen 'Methodenfreiheit' im ersten Teil von verschiedenen Seiten her zu beleuchten und - in einer für die 'methodologische Grundlegung' zugestandenermassen ungewöhnlichen Breite - zu entfalten.

1.3.4. Empirische Verfahren

Es ist nicht zu bezweifeln, dass die empirischen Verfahren und Techniken (Laboratoriumsexperiment, Feldexperiment, Felduntersuchung, Repräsentativerhebung, Beobachtung, Interview, Befragung, Einsatz von statistischen Verfahren etc.) im Problemkreis

169) DIEMER A., Edmund Husserl. Hain, Meisenheim am Glan 1965

170) FISCHER A., Deskriptive Pädagogik. In: OPPOLZER S., a.a.O. 1966

171) LANGEVELD M.J., Einführung in die theoretische Pädagogik. Klett, Stuttgart 1966/6., 26

'Methodenfreiheit' mit Erfolg eingesetzt werden können und auch eingesetzt worden sind.

Dies belegen unter anderem Untersuchungen von

- SCHMALOHR/MUELLER und WEINERT zur Methodik des Erstlese- und Schreibunterrichts
- L. ROTH zu den Organisationsformen und den Lernbedingungen des Frontal-, Gruppen- und Programmierten Unterrichts
- DIETRICH zu den "Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts"
- WALTER zum kritischen Vergleich von Programmierterm und herkömmlichem Unterricht
- EIGLER/KRUMM und WITTMANN zur Problematik der Hausaufgaben
- ENNENBACH zu den "Prototypen des Lernens und Unterrichtens"
- ANTENBRINK und RIEDEL zum expositorischen und entdeckend-lernenden Verfahren
- TAUSCH zur Veranschaulichung von Unterrichtsgegenständen
- usw.

Angesichts dieser Untersuchungen lässt sich methodenkritisch fragen: Was leisten die empirischen Verfahren zur Lösung unseres Problems? Gewisse Grenzen lassen sich schon am Konzept des empirischen Untersuchungsverlaufs ablesen. Der empirische Forschungsprozess verläuft schematisch wie folgt:

- Das aus der Theorie oder Praxis stammende Problem wird formuliert und die isolierbaren und zur Untersuchung geeigneten Variablen werden herausgearbeitet.
- Nun wird die Hypothese formuliert, in der der vermutete Zusammenhang zwischen einzelnen beobachtbaren und messbaren Variablen festgehalten wird.
- Jetzt wird die Hypothese mittels empirischer Verfahren und Techniken überprüft, die Hypothese wird verifiziert oder falsifiziert.
- Die so gewonnenen intersubjektiv überprüfbareren Aussagen werden schließlich in eine bestehende Theorie eingegliedert, oder bestehende Theorien werden in einem Teilaspekt oder als ganzes in Frage gestellt. Die Reichweite der Generalisierung von Teilergebnissen wird ermittelt.

Ohne der Diskussion empirischer Forschungsergebnisse vorzugreifen, ist jetzt schon auf gewisse Gefahren und Grenzen hinzuweisen.

Der empirische Untersuchungsansatz

"erweist sich gegenüber einer Vielzahl von Fragen der traditionellen Pädagogik als unangemessen. Das heisst aber auch umgekehrt: Diese Fragen sind von einer erfahrungswissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft nicht behandelbar" (172).

Dabei ist allerdings nicht zu übersehen, "dass es eine Funktion hermeneutischer Verfahren im Gesamtzusammenhang erziehungswissenschaftlicher Forschung ist, relevante Hypothesen aufzustellen, die dann mit Hilfe empirischer Verfahren überprüft werden müssen " (173).

Auf Anhieb könnte man glauben, die empirische Forschung sei geeignet, mindestens den ersten Teil unserer Definition der Methodenfreiheit, nämlich denjenigen der Methodenwahl abzudecken. Die Versuche, die Ueberlegenheit einer Unterrichtsmethode über andere zu erweisen, sind - insbesondere in der amerikanischen Unterrichtsforschung - kaum überschaubar (174).

Es ist jedoch anzunehmen, dass verschiedene Lehrmethoden verschiedene Lernprinzipien betonen und andere vernachlässigen.

"Wenn das der Fall ist, besteht nur eine geringe Wahrscheinlichkeit, dass irgendeine Lehrmethode anderen wirklich überlegen ist, wenn die gesamten Wirkungen des Unterrichts bewertet werden" (175).

Zweitens muss beim experimentellen Vergleich zweier Methoden beachtet werden, dass bei jeder methodischen Aktualisierung ein grosser Spielraum besteht. Jeder theoretische Methodenentwurf muss vom Lehrer realisiert werden. Diese Realisation ist identisch mit dem zweiten Bereich unserer Definition, mit der Methodengestaltung.

172) EIGLER G., Empirische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: SPECK/WEHLE a.a.O. 1970 Bd.II, 130

173) KLAFFKI W., a.a.O. 1970 Bd.2, VII, 28

174) WALLEN/TRAVERS, Analyse und Untersuchung von Lehrmethoden. In: INGENKAMP K., Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil II, 1970, 1222 ff.

175) WALLEN/TRAVERS, a.a.O. 1970 II, 1335

Die Feststellung WEINERTs, dass die Varianz zwischen einzelnen Methoden oft kleiner ist als die 'Leistungsvarianz innerhalb einer Methode' (176) deutet auf jenen "Aktualisierungsspielraum einer methodischen Konzeption" und auf die Schwierigkeit hin, alle relevanten Faktoren empirisch unter Kontrolle zu bringen.

Ein "differenzieller Ansatz" scheint daher WEINERT besonders vielversprechend zu sein; eine an diesem Ansatz orientierte "Theorie des Lehrens hätte demnach anzugeben, welche Lehrmethode X,Y,Z ... zur Erreichung der Lehrziele A,B,C ... bei den Schülern mit den Persönlichkeitsmerkmalen P1 ...x jeweils die besten Ergebnisse erwarten lässt" (177).

An diesem Programm, das WEINERT selber als "optimistisches" Vorhaben bezeichnet, fällt auf, dass die in unserem Modell erwähnten Faktoren 'Lehrer' und 'soziale Mächte' nicht erscheinen. Es ist demnach zu vermuten, das Beziehungsgeflecht, in welches das Problem der Methodenfreiheit eingelagert ist, sei nur in sehr begrenzten Ausschnitten operationalisierbar und der empirischen Forschung zugänglich. Es wäre allerdings verfehlt, sich dieser Anstrengung nicht zu unterwerfen und die empirisch ermittelten Aussagen in einem eng begrenzten Bereich gering zu achten.

So führt unser methodologischer Abriss zum Schluss, dass die Frage nach der Methodenfreiheit wahrscheinlich nur mit einer kritischen Methodenstrategie schrittweise geklärt werden kann. Die beweglichen methodischen Einsätze setzen

"allerdings ein ausgeprägtes methodisches Bewusstsein voraus, das auch in einem flexiblen methodischen Vorgehen die Stil- und Sachgesetzlichkeit aufeinander abzustimmen und damit zu wahren weiss" (178).

176) WEINERT F., der Beitrag der Psychologie zu einer Theorie des Lehrens. In: NICKEL H., Brennpunkte der pädagogischen Psychologie. Klett, Stuttgart 1973, 40

177) WEINERT F., a.a.O. 1973, 42

178) ROEHRS H., a.a.O. 1968, 7

2. Historische Determinanten der Methodenfreiheit

Einige Teile des folgenden geschichtlichen Abrisses haben mehr orientierenden, andere Teile haben mehr exemplarischen Charakter. In den Abschnitten, in welchen ein didaktischer Ansatz ausführlicher dargestellt wird, soll das Vordringen zu den Originaltexten einerseits helfen, die "Andersartigkeit" einer Sichtweise zu erfassen, andererseits die Idee der Methode an konkreten Fällen bis zu den tragenden Ideen zurückzuverfolgen.

2.1. Die Grundlegung des Methodenbewusstseins bei den Sophisten und bei Sokrates

Die Wurzel der Methodenfrage in der Auseinandersetzung zwischen den Sophisten (PROTAGORAS, GORGIAS, HIPPIAS) und SOKRATES aufzusuchen, hat seinen Grund darin, dass die anthropologische Wende der griechischen Philosophie, die sich vordem kosmologischen Problemen zugewandt hatte (179), eine für die Frage nach der Methodenfreiheit wesentliche didaktische Grundstruktur enthält.

Mit Ernst HOFFMANN kann man die Sophisten als Berufsstand definieren, "der die neue Aufgabe übernimmt, die allgemeine Bildung des Bürgers zu bewirken" (180).

Die Entwicklung der griechischen Demokratie, die Lockerung des durch Glaube und Sitte gefügten Gesamtbewusstseins und die damit verbundene Entfaltung des Individualismus erforderten eine theoretische Vorbildung für die politische Laufbahn; damit wurde die Wissenschaft zu einer sozialen Macht und die Belehrung zu einem "Geschäft" (181).

179) WINDELBAND/HEIMSOETH H., Lehrbuch der Geschichte der Philosophie. Mohr, Tübingen 1976/16., 21 - 55

180) HOFFMANN E., Pädagogischer Humanismus. Artemis, Zürich 1955, 132

181) WINDELBAND/HEIMSOETH a.a.O. 1976/16., 57

Die geschichtliche Entwicklung der ältesten adligen Arete-Auffassung zum politischen Ideal des Polis-Bürgers bewirkte nicht nur eine Erweiterung des alten Bildungskanons (182), sondern auch eine Reflexion der Ziel-Methoden-Relation:

"Die Form der Begründung und Uebermittlung der Arete musste für die Adelszucht eine andere sein als für den hesiodischen Bauer oder für den Bürger der Polis, so weit es für den letzteren überhaupt etwas derartiges gab" (183).

Das altadlige, standesgebundene Erziehungsprivileg sollte mit der bewussten Formung des Geistes überwunden werden, mit einer Geistesbildung, die mit den Problemen des Staates schlechthin verknüpft war.

Zu dieser anhebenden Bildungsbewegung merkt JAEGER an, dass sie nicht als "Volksbildung", sondern als Bildung einer politischen Führerschicht zu verstehen ist (184); die Sophisten wandten sich an eine Auslese.

Insofern ist HOFFMANNs Verständnis sophistischer Absicht, "das Individuum in Familie, Gesellschaft und Staat tüchtig" machen zu wollen (185), zu korrigieren. Das "Ideal des gebildeten Bürgertums" ist durchaus elitär zu verstehen. Der pädagogische Sinn der Sophistik meint eine politische Führerbildung, die "mit innerer Notwendigkeit Ausbildung zum Redner" ist (186), denn:

"Das Wort ist eine Waffe. Grammatik ist sprachliche Waffenkunde. Sie liegt aller Rhetorik zugrunde. Rhetorik ist Gebrauch dieser Waffe. Dialektik ist Sport mit dieser Waffe. Das politische Geschehen ist Wirkung dieser Waffe" (187).

182) DOLCH J., Lehrplan des Abendlandes. Henn, Ratingen 1965/2., 17f.

183) JAEGER W., Paideia. de Gruyter, Berlin 1959/4., Bd.I, 365

184) JAEGER W., a.a.O. 1959/4., 368

185) HOFFMANN E., a.a.O. 1955, 134

186) JAEGER W., a.a.O. 1959/4., 369

Zu diesem Abschnitt vergleiche man auch BALLAUFF Th., Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Alber, Freiburg/München 1969, Bd.I, 46 - 71

187) HOFFMANN E., a.a.O. 1955, 135

Die Sophisten haben den Bildungskanon mit Grammatik, Rhetorik und Dialektik bereichert und damit die Grundlage für die 'septem artes liberales' (Trivium: Grammatik, Rhetorik und Dialektik; Quadrivium: Arithmetik, Musik, Geometrie und Astronomie) gelegt (188).

Nun kann – wie JAEGER ausführt – die Bildung zur "politischen Arete" nicht auf Rhetorik reduziert werden, die Geistesbildung im Sinne der Sophistik meint nicht nur intellektuell-formale, sondern auch sachliche und soziale Bildung.

JAEGER charakterisiert die Sophisten im Hinblick auf ihre geschichtliche Stellung als Fortsetzer der erzieherischen Tradition, die mit den Dichtern HOMER, HESIOD, SOLON und PINDAR verknüpft ist (189). Diese Beurteilung ist meines Ermessens von PLATONS Dialog PROTAGORAS beeinflusst, dürfte jedoch mit BALLAUFF primär als Argument des PROTAGORAS aufgefasst werden, die neue Lehrkunst "für etwas schon Altes und Ehrwürdiges zu erklären" (190).

Durch die Sophisten – das ist ihre entscheidende Leistung – "ist die Paideia in dem Sinne der bewussten Idee und Theorie der Bildung in die Welt gekommen und auf rationale Grundlage gestellt worden" (191).

Worin bestand diese "rationale Grundlage"?

Die Lehrbarkeit der politischen Tüchtigkeit und die Methodisierbarkeit des Lehrens sind an die Ansicht über die Bildsamkeit des Menschen zurückgebunden.

188) DOLCH J., Lehrplan des Abendlandes. 1965/2., 99 ff.

189) JAEGER W., a.a.O. 1959/4., 376

190) BALLAUFF Th., a.a.O. 1969 I, 48

191) JAEGER W., a.a.O. 1959/4., 377

PROTAGORAS (etwa 480 - 410), der hervorragendste Kopf unter den Sophisten, fundiert seine These, die höhere Bildung könne nicht nur dem Adelsstand zukommen, mit zwei Argumenten: Erstens ist der Mensch seiner Natur nach dazu bestimmt, ein "politisches Wesen" zu sein, denn ohne politische Tauglichkeit ist der Staat nicht lebens- und aktionsfähig.

Und zweitens werden Menschen, die Unrecht tun, zur Rechenschaft gezogen, mit Ermahnung und Strafen auf den rechten Weg geführt (192).

Die Lehrbarkeit der Tugend ist aber nicht unbegrenzt. PROTAGORAS vertritt - im Gegensatz zu KRITIAS ("Durch Uebung sind mehr Leute tüchtig als von Natur") (193) - einen gemäßigten Bildungsoptimismus, indem er feststellt, die Lehrkunst habe das früh beginnende Lernen zu unterstützen, alles Lernen setze jedoch Uebung und Begabung voraus (194).

An die Stelle des Blutadels tritt der Begriff der Natur des Menschen. Diese Natur ist aber bei allen Menschen gleich (195); alle Unterschiede - das ist die Ansicht mancher Sophisten - beruhen auf menschlichen Satzungen, welche die Interessen jener spiegeln, die die Gesetze machen. Damit tritt ein ethischer Relativismus in die sophistische Bildungsbewegung, die am Gegensatz von Natur und Satzung aufgebrochen und von der Erfahrung der Verschiedenartigkeit von Sitte und Gesetz bei verschiedenen Völkern gestützt ist. Von den jüngeren Sophisten wurde im Zuge des Naturalismus und Radikalismus "die natürliche Triebbestimmtheit des Individuums als Naturgesetz proklamiert und zur höchsten Norm des Handelns erhoben" (196).

192) PROTAGORAS 322c - 326b in: PLATON, Sämtliche Werke. Lambert Schneider, Heidelberg 1974, I, 76

193) DIELS H., Die Fragmente der Vorsokratiker. 1963, 142

194) DIELS H., a.a.O., 122: "Begabung und Uebung braucht die Lehrkunst und von der Jugend anfangend muss man lernen."

195) PLATON, Sämtliche Werke. 1974, I, 72 ff.

196) WINDELBAND/HEIMSOETH, a.a.O., 65 und JAEGER W. I, 412 ff.

Für unseren Gedankengang ist entscheidend, dass im Ursprung des historischen Bildungs- und dem darin verwobenen Methodenbewusstsein die normative Belastung und Gebundenheit der Methode sichtbar wird.

Diese ist in vierfacher Weise zu charakterisieren:

- Die allseitige Bildung zur Lebenstüchtigkeit und zur politischen Wirksamkeit impliziert die Wahl von Bildungsinhalten und ein planmässiges Vorgehen.
- Die neue Paideia setzt menschliche Bildsamkeit, verstanden als natürliche Gabe, die nicht ständisch gebunden ist, voraus.
- Die (höhere) Bildung steht im Spannungsfeld zwischen Bildsamkeit und Bestimmung, die von den Sophisten als sozial verankerte, aber ethisch relativierbare Grösse verstanden wird.
- Alle formale, systematische, bewusst und intentional gelenkte Ausbildung, die von einem Formbewusstsein bestimmt ist, dient (bei den Sophisten) einem durchaus praktischen Ziel: der politischen Tüchtigkeit und Wirksamkeit. Dieses Anliegen hat insofern seine Rückwirkung auf den bei den Sophisten einsetzenden "Professionalisierungsprozess", als es nicht um Vermehrung von Wissensbeständen im philosophischen oder fachwissenschaftlichen Sinne, sondern um Verbreitung und Vermittlung vorhandenen Wissens geht.

Mit dem Anspruch der Sophisten, professionelle Lehrer und Erzieher zu sein, ist die Frage verknüpft, ob Erziehung und Bildung möglich sind, worum es sich bei Erziehung und Bildung überhaupt handelt.

Verallgemeinert lautet die Antwort der Sophisten: Erziehung und Bildung sind möglich, weil alle Menschen – unabhängig von Herkunft und Sozialstatus – bildsam und erziehbar sind.

Alle (höhere) Bildung und Erziehung hat die politische Tüchtigkeit und Wirksamkeit, die primär mittels Schulung der Beredsamkeit zu erreichen ist, anzuvisieren.

Der Bildungsprozess selber ist als Akt der Formung, der Vermittlung von Wissen und (rhetorischem) Können aufzufassen (197).

In der Gestalt des SOKRATES erwuchs den Sophisten eine Kritik, die nicht nur deren Verfahren, sondern vorab deren Zielsetzungen radikal in Frage stellte.

Nach sokratischer Ansicht kann das Lernen im Sinne der Paideia nicht durch dozierendes Uebermitteln von festen Wissensbeständen oder durch Ueben der Diskussions- und Beweisführung, der Streit- und Widerspruchskunst in Gang gebracht werden.

Bildung ist nicht positives Wissen, erschöpft sich nicht in der Fähigkeit, traditionelle Lehrgehalte und -sätze zu reproduzieren.

Bildung ist auch nicht auf die Fähigkeit zu reduzieren, mittels bered- samer Ueberlegenheit und Ueberzeugungskraft irgendwelche Meinungen, Ansichten oder persönlichen Interessen im Sinne des ethischen Relativismus durchzusetzen.

Wird dadurch Bildung nicht zu einer Leerstelle, zu einer Leerformel? Was kann und soll man sich angesichts dieser Negation unter einem Bildungsprozess vorstellen?

SOKRATES antwortet auf diese Fragen nicht mit einer Theorie oder etwa mit Lehrschriften, sondern mit einem bestimmten Verhalten: Er pflegt seine Mitbürger in Gespräche zu verwickeln, die einerseits das positive Wissen als Scheinwissen entlarven und andererseits die Gesprächspartner in Widersprüche verstricken.

- 197) Wie PLATONS Dialoge PROTAGORAS und PHAIDROS nahelegen, war die Nachahmung das Kernstück der sophistischen Unterrichtsverfahren, deren Formalisierung ISOKRATES (436 - 338) vorangetrieben hat (Einprägen von Definitionen, Regeln, Argumenten, Gedichten, Sagen usw.; Analyse und Reproduktion von Mustertexten und -reden).

Bis zu diesem Punkt bewegt sich SOKRATES methodisch gewissermaßen in den Bahnen der aufklärerischen Sophisten; aber er nutzt die entstehende Unsicherheit nicht wie diese zu seinem eigenen Vorteil, um bestimmte Ansichten durchzusetzen und den Gesprächspartner zu überlisten. An diesem Wendepunkt des sokratischen Gesprächs wird der Gesprächspartner nun durch die Erschütterung der Selbstsicherheit, durch die Entlarvung des Wissens als Meinung (doxa) auf sich selbst, das heisst auf seine eigene Denk- und Urteilskraft zurückgeworfen.

SOKRATES stürzt seine Gesprächspartner vom Niveau des scheinbar sicheren Wissens, das sich als Schein-Wissen entpuppt, auf die Ebene des Nicht-Wissens, positiv gewendet: an den Anfang kritischen und autonomen Denkens, das zur Einsicht befähigt.

Die Struktur des Dialogs ist dadurch symmetrisch, dass SOKRATES selbst aus der besonnenen Haltung des "wissenden Nichtwissens" handelt.

Diese Methode, die SOKRATES selber als "Hebammenkunst" (Mäeutik) bezeichnet, ist alles andere als eine der sophistischen Streitkunst (Eristik) und Dialektik vergleichbare Form des Bildungsprozesses. Sie ist einerseits vom sokratischen Sendungsbewusstsein (vgl. PLATONS 'Apologie'), andererseits vom positiven Bildungssinn, von dem SOKRATES erfüllt ist, bestimmt.

Dieser Bildungssinn gipfelt in der Frage nach dem "Guten".

Jedermann glaubt zu wissen, was für ihn und die andern gut ist, jedermann glaubt das "Gute" zu kennen. Wer schlecht oder verwerflich handelt, so argumentiert SOKRATES, hält das Schlechte für das Gute. Für SOKRATES ist "etwas wollen" identisch mit "etwas für gut halten"; die Einsicht bestimmt den Willen. Die Frage, wie denn Einsicht in Wollen umschlägt, wird ausgeklammert, Motivation wird mit Einsicht, mit "Tugend-Wissen" gleichgesetzt.

Das einzige Notwendige und Notwendende besteht darin, Einsicht in das Gute anzuregen. Insofern ist Tugend lehrbar, denn alles Lehren wendet sich an die Einsicht, will Einsicht bewirken. Einsicht und Erkenntnis des Guten lassen sich nicht wie einzelne Wissensinhalte, Lehrsätze und Fertigkeiten vermitteln, sie sind nur im Selbstvollzug der menschlichen Rationalität erreichbar. Dieser rationalistische Weg führt in seinem intellektuellen Gehalt notgedrungen über die Kritik der Begriffe, was PLATONS Dialoge eindrücklich bezeugen. Sittliches Handeln ist einsichtgeleitetes, d.h. von den Schlacken der "doxa" gereinigtes - und damit selbstverantwortetes Handeln.

Die Feststellung von WINDELBAND/HEIMSOETH, SOKRATES sei es nicht gelungen, die "objektive Begriffsbestimmung des Guten" zu liefern (198), verkennt das sokratische Kernanliegen. SOKRATES dozierte nicht irgendwelchen Interessen verpflichtete Lehrmeinungen, sondern lebte eine suchende Haltung vor, die zwar Sitte und Gesetze befragte und prüfte, diese Gesetze aber als der Prüfung standhaltende Forderungen fand. Diese klare Absage an den Wertrelativismus mündet schliesslich in sein zeugnishaftes Lebensende, das sich dem sittlichen und staatlichen Gebot fügte, in Übereinstimmung mit dem Gefühl einer inneren, höheren Stimme, die ihn als letzte Instanz vom Unrechten abhielt.

Die Gestalt des SOKRATES und das sokratische Verfahren, das in neuerer Zeit seinem ethischen Gehalt entfremdet und zur blossen "Lehrstrategie" denaturiert, zum methodischen Kunstgriff mediatisiert wurde, verweisen in weiteren Punkte auf die Gebundenheit der Methode:

- So wie bei den Sophisten die bewusst und intentional gelenkte Ausbildung der politischen und subjektiven Interessen verpflichteten Tüchtigkeit diente, ist auch das sokratische

198) WINDELBAND/HEIMSOETH, Lehrbuch der Geschichte der Philosophie, 1976/16., 68

Bildungsbemühen an einem praktischen wenngleich anders gearteten Ziel orientiert: am einsichtgeleiteten, selbst-verantworteten Handeln.

- Mäeutik ist mehr als blosses "In-Widerspruch-bringen" und "Staunen-machen"; sie ist vielmehr der Weg, der den scien-tistischen Wahn durchbricht und dadurch das Handeln an das Fundament ethischer und personaler Einsicht bindet.
- Das sokratische Verfahren bewirkt eine Tugend, die entschieden in das Innere verlegt wird und sich nicht beliebigen Normvorstellungen entsprechend als äussere (politische) Wirksamkeit oder verfügbare Macht erweist.
- SOKRATES stellt dem methodischen Funktionalismus der Sophisten ein Verfahren entgegen, das in die Haltung des "wissenden Nichtwissens" eingebunden den sittlichen Logos und das Sachwissen an die Person zurückbindet:
"Weil in der sittlichen Substanz, um die es ihm geht, die ganz persönliche Existenz im Spiele ist, hat hier Wissen nur als Vollzug einen Sinn" (199).

Die "Grundlegung des Methodenbewusstseins bei den Sophisten und bei SOKRATES" ist nach dem Dargelegten folgendermassen zu charakterisieren:

- Methode meint die besondere Art und Weise der bildenden Formung, meint den Weg, auf dem irgendwelche Bildungsziele zu erreichen sind.
- Sowohl die sophistische als auch die sokratische Lehrweise ist von einem bestimmten Bildungssinn getragen.
- Im Gegensatz zu den Sophisten, denen Methode wohl ein mehr oder weniger sachneutrales, zu beliebigen Zwecken einsetzbares

199) REBLE A., Geschichte der Pädagogik. Klett, Stuttgart 1971/11.,
29

Instrument sein mochte, drückt das Verfahren bei SOKRATES den Bildungssinn unmittelbar aus, schliesst dieser spezifische Bildungssinn das sokratische Verfahren – die Mäeutik – in sich.

- 'Lehren' nach sophistischer Manier bedeutet Vermittlung eristischer, dialektischer und rhetorischer Fertigkeiten; 'sokratisches Lehren' meint demgegenüber, den Lernenden das Lernen selber in die Hand nehmen zu lassen.
- Dementsprechend kontrastieren auch die Lehrerrollen: Die Sophisten sind Vermittler, die einen bestimmten Lernprozess erleichtern wollen. SOKRATES ist Dialogpartner, der dem Lernenden das Lernen insofern erschwert, als er die Befreiung von eigenen Kurz- und Fehlschlüssen, Irrtümern und Vor-Urteilen in Gang setzt, durch diesen Lernwiderstand den Schüler in die Autonomie des eigenen Denkens, Verstehens und Urteilens zwingt.

Im abendländischen Ursprung des Denkens über Unterrichts- und Bildungsmethoden werden zwei im Kampf stehende Modelle und Grundmuster sichtbar: Auf der einen Seite das Modell einer der Perfektionierung bedürftigen Vermittlungstechnik (i.S. dozierender Uebermittlung fertiger oder beliebiger Wissensbestände), auf der andern Seite der Weg der Paideia, der bei lebendigen Fragen anhebt, durch die Erschütterung und Betroffenheit zum selbständigen geistigen Zugriff führt, in dem die Erkenntnis (bei PLATON als anamnesis, d.h. als Wiedererinnerung der Wahrheit) aufleuchtet.

2.2. Methodentheoretisch relevante Beiträge einzelner Epochen und Denker bis zum pädagogischen Realismus des 17. Jahrhunderts

Das Mittelalter versteht Unterricht als Ueberlieferung gültiger Normen und gültigen Wissens. Demgemäss wird Lehren vorwiegend als verbale Uebermittlung, Lernen als gedächtnismässiges Uebernehmen des Stoffes verstanden. Der Unterricht ist wesentlich auf das Bewahren eines als gesichert geltenden Wissensbestandes, den es vorab aus den Texten herauszulesen gilt, ausgerichtet. Lehren im Sinne der "lectio" bedeutet lesen und kommentieren, wobei der Lehrende dem Autor gegenüber auch die Stellung eines Lesers einnimmt, der sich an die gültigen Kommentare zu halten hat.

Die darbietende Lehrweise, die das rezeptive Schülerverhalten, das Zuhören und gedächtnismässige Behalten fordert und fördert, ist eine "akroamatische" (gr.akroamai: ich höre scharf zu). Lediglich die methodische Erfindung der disputatio sprengt den Rahmen der rezeptiven Lehrform. Die in den Universitäten gepflegte disputatio dient jedoch auch der Wiederholung, Sicherung und Anwendung des angeeigneten Stoffes, nicht der kritischen Rezeption und persönlichen Stellungnahme.

Wie Eugenio GARIN darlegt, handelt es sich im scholastischen Unterricht um eine Methode,

"die sich an ein genaues und starres Verfahren hält und darin eine bestimmte Auffassung vom Wissen und seiner Aneignung enthüllt"(200).

Das Unterrichtsverfahren spiegelt und sichert die Unverbrüchlichkeit von Tradition, theologischer Autorität und inhaltlicher Ueberlieferung.

200) GARIN E., Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1964 I, 21

Die Lehrweise in den Domschulen, Stiftsschulen, Pfarrschulen, Stadt-, Küster- und Schreibschulen unterschied sich im Grundsätzlichen nicht von jener der Universitäten; sie bestand

"in der Hauptsache im Vorsagen, Nachsprechen, Aufgeben und Abhören des Lernenden. Die Schulzucht war hart und wurde nicht ohne Stock und Rute aufrecht erhalten" (201).

Den letzten Grund fand die methodische und schulmässige Zucht der klösterlichen (ca. 800 - 1100), ritterlichen (ca. 1100 - 1250) und bürgerlich-städtischen Bildung (ca. 1250 - 1500) in der Synthese von antikem und christlichem Gedankengut;

"in den Methoden der Bildung und Erziehung hat das Mittelalter wenig Eigenständiges hervorgebracht" (202).

Die göttliche Ordnungsidee fand nicht nur in den "Summen" der Theologen, sondern auch in der methodischen Feinstrukturierung der Unterrichtsverfahren, wie sie in der Dialektik des ABAELARD (1079 - 1142) bis zu den Methoden der Jesuiten erscheint, ihren Niederschlag.

Wenn man unter Methodenfreiheit nicht nur die freie Wahl von Methoden, sondern auch die methodenimmanente Ausgestaltung versteht, könnte man geneigt sein, auch den Lehrern des Mittelalters eine gewisse Methodenfreiheit zuzubilligen. Dieses Ansinnen wird aber sofort dadurch in Schranken gehalten, dass die Ausgestaltung der scholastischen Verfahren zu einem starren Schematismus führte, der keine weitere Entwicklung erlaubte. Das bei den Sophisten und SOKRATES aufgebrochene Methodenbewusstsein wurde im Mittelalter nicht weiterentwickelt; es blieb vielmehr im verbindlichen Kanon der in den Texten verfügbaren und interpretierbaren Wahrheit gefangen (203).

201) VON DEN DRIESCH/ESTERHUES, Geschichte der Erziehung und Bildung. Schöningh, Paderborn 1960/5., I, 184

202) VON DEN DRIESCH/ESTERHUES, a.a.O. 1960/5., 197

203) BALLAUFF Th., Pädagogik. Freiburg/München 1969 I, 315 sowie GARIN E., a.a.O. 1964 I, 23

Die stark vereinfachte Darstellung der Unterrichtsverfahren im Mittelalter lässt immerhin den Schluss zu, dass das Problem der Methode durch die Ansicht, der Unterrichtsgegenstand sei ein nicht hinterfragbarer Wissensbestand, einen spezifischen Charakter erhält:

- Die vorhandenen Unterrichtsmethoden werden selber zum festen Bestand des zu überliefernden Wissens.
- Die beliebige Erweiterung und Erfindung neuer Unterrichtsverfahren würde eine Veränderung und Verunsicherung bewirken, die der Intention der Beständigkeit zuwiderläuft.
- Die dem einzelnen Lehrer anheimgestellte Methodenwahl setzt ein Recht auf Selbstbestimmung voraus, das im Kontext der mittelalterlichen Tradition und des von der Theologie dominierten Lehrgeschäfts kaum denkbar ist.
- Und schliesslich ist zu fragen, ob die Methodenvielfalt und freie Methodenwahl nicht dazu führen muss, den Gegenstand durch die Form der Vermittlung der willkürlichen Interpretation preiszugeben.

Der feste Bestand methodischer Formen erscheint als logische Konsequenz der Absicht, Lehrinhalte ungebrochen und unbefragt zu überliefern. Mehr noch:

Der feste Methodenbestand wird zum Machtinstrument der herrschenden Schicht, die es weder dem Schüler noch dem Lehrer gestattet, die inhaltskonstitutiven Elemente der Methode beliebig zu variieren und in mündiger Verantwortung selber zu bestimmen.

'Mündigkeit' kann hier noch nicht 'Selbstdenken' sein (KANT), sondern Gottesgefolgschaft, Nachvollzug des göttlichen Plans, Gottesebenbildlichkeit.

Das akroamatische Unterrichtsverfahren (lectio, disputatio, Katechismusunterricht) ist darauf angelegt, die kanonisierten Inhalte, die Unverbrüchlichkeit der Tradition - und letztlich die kirchliche und staatliche Autorität zu sichern und zu bewahren.

Die Sichtweise des Unterrichts und der Lehrverfahren änderte sich in der Zeit des Humanismus und der Reformation bzw. Gegenreformation nicht wesentlich. Das Bildungsziel der (deutschen) Humanisten ist die "freie, selbstbewusste, an der reinen Sprache und Poesie der Antike geläuterte und zur Eloquenz erzogene Persönlichkeit" (204). Unter 'Eloquenz' ist allerdings nicht nur die stilistisch perfekte Rede, sondern auch die im wohlgeformten Ausdruck erscheinende Sachkenntnis zu verstehen. Die Sprachstudien und der Weg zur vollendeten Eloquenz führte über drei Stufen: Zuerst waren die Regeln der Grammatik und Rhetorik zu lernen (praeceptum), dann die Musterbeispiele der klassischen Autoren zu studieren (exempla) und schliesslich die eigenen Versuche an den Musterbeispielen zu orientieren (imitatio).

Der Kanon der bekannten Lehrverfahren wurde durch das Schuldrama und die öffentliche lateinische Deklamation bereichert (205). Für die Vor-Formen des Volksschulunterrichts blieb jedoch der Katechismusunterricht (Vorgabe von Lehrsatz/Frage - Antwort und wörtliche Wiederholung durch den Schüler) ein methodischer Modellfall, der bis ins 19. Jahrhundert anzutreffen war.

Weder die durch MELANCHTHON (1497 - 1560), dem Schöpfer der protestantischen Gelehrtenbildung, noch die durch IGNATIUS VON LOYOLA (1491 - 1556) in die Wege geleiteten Jesuitenschulen führten zu einer methodischen Befreiung von den herkömmlichen Verfahren.

Die Konfessionalisierung und Akademisierung der Bildung vernachlässigte das Grundanliegen LUTHERs und vertiefte den Graben zwischen "Gebildeten" (Geistlichkeit, Adel) und "Ungebildeten" (Volk);

204) REBLE A., Geschichte der Pädagogik. Klett, Stuttgart 1971/11., 75

205) REBLE A., a.a.O. 1971/11., 95

der Formalismus der Bildung fand nicht zuletzt im Schematismus der Unterrichtsmethode seinen konkreten Niederschlag.

Die Bedeutung der streng geregelten Unterrichtsverfahren ist kaum zu ermessen, und die Frage, ob die hervorragenden Geister des Mittelalters und des Humanismus ihre Grösse den Verfahren, den Lehrinhalten, den Vorbildern oder der eigenen Genialität, die sich trotz des Methodenschematismus entfaltete, zu verdanken haben, ist nicht zu beantworten.

Wer nicht nur die dunklen Seiten des Bildungsbetriebes, die ERASMUS im "Lob der Torheit" so treffend geisselt (206), wahrnimmt, wird nicht übersehen, dass die methodische Strenge und Zucht nicht nur auf den Rücken, sondern auch in den Köpfen der Schüler Eindrücke hinterliess.

Die Lehrenden suchten offensichtlich nicht die "beste" Methode, sie trachteten vielmehr danach, die vorgegebenen Verfahren regelgerecht anzuwenden. In diesem Zusammenhang kann die modern anmutende Frage gestellt werden, ob die strenge Durchführung der Lehrverfahren und die tradierte Methodensicherheit dem Schüler eine unzumutbare Lernhilfe bietet als ein Methodenpluralismus, den der Lehrende nicht restlos beherrscht und während seiner frühen Lernzeit nicht erfahren hat.

Die Erneuerung und Weiterentwicklung des Methodenbewusstseins im 17. Jahrhundert wird von verschiedenen Denkern – DILTHEY nennt sie "Vorläufer der neuen Didaktik" (207) – vorbereitet und beeinflusst.

206) ERASMUS VON ROTTERDAM, Das Lob der Torheit. Hrsg. von HARTMANN A., Birkhäuser, Basel 1960/5., 103 f.

207) DILTHEY W., Gesammelte Schriften. Bd. IX: Pädagogik. Teubner, Stuttgart 1960/2., 158 ff.

Der aus einer spanischen Adelsfamilie stammende katholische Humanist Juan Luis VIVES (1492 - 1540) sieht in der Vereinigung mit Gott sowohl das Lebens- als auch das Erziehungsziel. Seine Bildungsidee ist aber nicht lebensfeindlich und weltflüchtig; neben die religiös vermittelte Weisheit hat die weltbewältigende Klugheit zu treten. Die Lebensklugheit ist von der eigenen und fremden Erfahrung getragen, sie kann nicht in Wortgefechten erworben werden. Der Weg der Erkenntnis führt nicht über Disputation und Eloquenz, sondern von der Sache und Naturbeobachtung zum Wort: das ist der Weg der Induktion.

Zwar hat schon ERASMUS (1466 - 1536) festgehalten, "dass alle Kenntnis zweifacher Art ist, nämlich Wort- und Sachkenntnis" (208). Obschon ERASMUS die Sachkenntnis als "wichtigere" bezeichnet, muss die Wortkenntnis vorangehen:

"Denn da die Sachen nur mittels der Wortbezeichnungen erkannt werden können, so muss notwendigerweise derjenige, welcher keine Sprachkenntnisse besitzt, auch in der Beurteilung der Sachen auf Schritt und Tritt im Finstern tappen, herumraten und fehlgreifen." (209)

VIVES stellt dem Verbalismus, der Ueberschätzung der Sprachstudien und der Eloquenz das in der Erfahrung erworbene Sachwissen gegenüber (210). Damit geht er über seinen Zeitgenossen ERASMUS hinaus und führt eine Gedankenlinie fort, die schon bei AUGUSTINUS und BACON sichtbar wird. Schon AUGUSTINUS (354 - 430) hat vom "Buch der Natur" als von Gott geschriebener Chiffreschrift, die zu entziffern ist, gesprochen, und Roger BACON (1220 - 1292), ein Gegner des Klerikalismus, hat Erfahrung, Experiment und Mathematik als Hauptsäulen der Wissenschaft bezeichnet. Ludwig VIVES kommt das Verdienst zu, in seinem pädagogischen System "die Empirie zu ihrem Recht kommen zu lassen" (211).

208) REBLE A., a.a.O. I, 77: ERASMUS, De ratione studii

209) ERASMUS in REBLE A., a.a.O. I, 77

210) VON DEN DRIESCH/ESTERHUES, a.a.O. 1960/5., I, 257-262

211) BALLAUFF Th., a.a.O. 1969 Bd.I, 605 ...

VIVES ist an psychologischen Fragen interessiert: in seiner Schrift "De anima et vita" (1538) vertritt er den Standpunkt, dass nicht das Seelenwesen, sondern das Seelenleben erforscht werden müsse (212). Damit steht VIVES mit PARACELSUS (1493 - 1541), der nicht die Spekulation, sondern die Erfahrung als wissenschaftliche Erkenntnisquelle anerkennt, in einer Entwicklungslinie, die über Francis BACON von Verulam (1561 - 1626) zum Empirismus von John LOCKE (1632 - 1704) führt.

BALLAUFF stellt in seiner "Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung" (213) drei Namen in den Zusammenhang der Neubegründung der Pädagogik des 17. Jahrhunderts: MONTAIGNE, BACON und DESCARTES.

Zwar ist keiner der erwähnten Denker Didaktiker:

- MONTAIGNE (1533 - 1592), dessen Gedanken über Erziehung vorab unter dem Namen ROUSSEAU's Verbreitung gefunden haben, ist weder Pädagoge noch systematisierender Philosoph, sondern "Schriftsteller - oder besser: ein Essayist, der über tausend Dinge schreibt und nur unter anderem auch über Erziehung" (214).
- BACON (1561 - 1626), ein englischer Staatsmann, begründet den modernen englischen Empirismus;
- und DESCARTES (1596 - 1650), der französische Mathematiker und Naturwissenschaftler, der seine Ausbildung von Jesuiten in La Flèche erhalten hat, wird "Vater der neueren Philosophie" genannt.

Wenn ich im folgenden auf einige Grundideen der erwähnten Denker eingehe, so liegt diesem Vorhaben die Ansicht zugrunde, dass die

212) POGRATZ L.J., Problemgeschichte der Psychologie. Francke, Bern 1967, 53

213) BALLAUFF Th., a.a.O. 1969 Bd. II, 117 ff.

214) JENZER C., Lebensnähe, Lebensferne und Realismus in den pädagogischen Ansichten von Michel de Montaigne. Lang, Bern 1969, 17

didaktischen Theorien und Ansätze nicht im luftleeren Raum entstehen, sondern von der geistigen Situation der Zeit und deren Exponenten mehr oder weniger stark beeinflusst werden. Und zweitens ist anzunehmen, dass jede Unterrichtsmethode, deren Sinn darin besteht, die Begegnung des Lernenden mit der geistig-geschichtlich-gesellschaftlichen Welt zu ermöglichen, erkenntnistheoretische Auffassungen impliziert.

DILTHEY zählt Michel de MONTAIGNE, der im 24. und 25. Kapitel des ersten Buches seiner "Essays" auf Erziehungsfragen eingeht, zu den "Vorläufern der neuen Didaktik" (215). DILTHEY fasst seinen Bericht über MONTAIGNE sehr kurz:

"Er benutzt SENECA und PLUTARCH, empfängt von ihnen den Gedanken einer naturgemässen Erziehung, welche auf die vor allem durch Philosophie zu erwerbende Stärke der Seele gerichtet ist, tritt für das Sachwissen gegenüber dem Wortwissen, das Selbstdenken gegenüber der Ueberlieferung der Worte und der Grammatik ein: So wirkt er auf LOCKE und ROUSSEAU" (216).

Dieses Zitat und die Ansicht REBLEs, MONTAIGNE stehe "jenseits aller philosophischen Systematik und aller Schulprogrammatik" (217), lässt uns daran zweifeln, dass MONTAIGNEs pädagogische Einsichten für die Entwicklung der Methodentheorie und für das Verständnis der Methodenfreiheit relevant sind. Für unseren Untersuchungsgegenstand ist jedoch die Idee der Lebensnähe und Lebensferne im pädagogischen Denken MONTAIGNEs bedeutsam.

In seiner Abhandlung charakterisiert Carlo JENZER die Idee der Lebensnähe bei MONTAIGNE in zweifacher Weise (218):

- Erziehung durch das Leben

MONTAIGNE entwirft eine "Erziehung durch das Leben", in

215) MICHEL DE MONTAIGNE. Die Essais. Reclam, Stuttgart 1980

216) DILTHEY W., a.a.O. 1966/2., IX, 159

217) REBLE A., a.a.O. 1971/11., 119

218) JENZER C., a.a.O. 1969, 20 - 72

welcher der (aristokratische) Zögling der Vielfalt der Welt ausgesetzt wird. Die diversité und variété der Welt sind nicht in einem Lehrplan oder in stundenplanmässiger Unterweisung einzufangen; die Verschiedenheit und Mannigfaltigkeit der Ansichten, Lebensweisen und Bräuche sind durch Reisen und durch das Gesellschaftsstudium kennenzulernen.

"Der Vorschlag MONTAIGNEs, den Zögling durch Reisen und den Kontakt mit vergangenen Zeiten allen Einflüssen der Welt auszusetzen, weist deutlich hin auf das fast unbegrenzte Vertrauen, das er auf das 'äussere' Leben hat" (219).

Ebenso gross ist jedoch MONTAIGNEs Vertrauen auf das 'innere' Leben: Indem MONTAIGNE das persönliche Erleben und die Selbsttätigkeit des Zöglings fordert, indem er sich energisch gegen die Internatsschule und deren barbarische Disziplin, gegen die Ueberforderung der Schüler und gegen das Buchwissen wendet, bricht er mit der Schulpraxis seiner Zeit.

- Erziehung für das Leben

Die Ueberzeugung, dass das Leben bildet, ist nur die eine Seite der lebensnahen Erziehung; der Zögling muss auch für das Leben erzogen werden. MONTAIGNE lehnt die Ueberforderung des Gedächtnisses und die Vielwisserei der Pedanten (Lehrer) ab. Das wahre Wissen ist nicht Paradewissen, sondern "verdauter" und "einverleibter" Wissensbesitz. Die Bildung hat nicht zum Intellektualismus, sondern zur Wesensbildung zu führen (220). Die Wesensbildung besteht darin, dass alle Kräfte, also auch die physischen, gefördert werden. Die letzte Tiefe erhält die Wesensbildung jedoch durch die sittliche Orientierung des Willens; der sittlichen Erziehung kommt Primat zu. Deshalb will MONTAIGNE den Zögling schon früh mit der Philosophie und Ethik vertraut machen.

219) JENZER C., a.a.O. 1969, 35

220) JENZER C., a.a.O. 1969, 50 ff.

Kann MONTAIGNE, "der wie kein anderer das Lebens ins Zentrum allen erzieherischen Denkens gestellt hat" (221), als Begründer und Vertreter des pädagogischen Realismus des 17. Jahrhunderts bezeichnet werden?

JENZER weist nach, dass sich diese Vermutung wohl bezüglich folgender Hauptmerkmale des pädagogischen Realismus bestätigen lässt:

- Es scheint, dass sich MONTAIGNE mit seiner skeptischen Grundhaltung aus der metaphysisch-ontologischen Umklammerung zu lösen versucht.
- MONTAIGNE fasst die Sachen und Menschen als partikuläre und unvergleichlich-individuelle Wesen auf; es scheint, dass er die Idee der Partikularisierung und Individualisierung der pädagogischen Realisten teilt.
- Und schliesslich orientiert sich MONTAIGNE - wie seine Essays belegen - am Subjekt; der Mensch steht im Mittelpunkt seiner Betrachtungen und pädagogischen Ueberlegungen.

Gerade die Wendung zum Subjekt und die Berücksichtigung der Individualität führen MONTAIGNE dazu, eine Individualmethode zu fordern und eine auf alles und alle anwendbare Universalmethode abzulehnen.

Was das vierte Hauptmerkmal, die Brauchbarkeit betrifft, weist JENZER nach, dass sich MONTAIGNEs pädagogische Ansicht ganz und gar nicht in den Verständnishorizont des pädagogischen Realismus eingliedern lässt. JENZER kommt zur Einsicht, "dass MONTAIGNE, wiewohl Begründer des Gedankens der Lebensnähe, gleichzeitig und ebenso entschieden der Verfechter einer lebensfernen Erziehung ist" (222).

Wenn der Zögling zum autonomen Menschen gebildet werden soll, so darf er nicht dem Lebensstrom ausgesetzt werden, ohne die Kraft zur inneren Distanz zur Welt zu entwickeln: Die Lebensnähe wird so

221) JENZER C., a.a.O. 1969, 72

222) JENZER C., a.a.O. 1969, 173

zum Ausdruck des Naturalismus MONTAIGNEs (Natur als kosmische und bergende Ordnung verstanden). Alles Lernen und alle Kunst mündet in die Absicht, das Leben gut und natürlich zu leben ("vivre" heisst "naturellement vivre").

Die Lebensferne wird zum Ausdruck des montaigneschen Humanitätsgedankens; es geht nicht darum, dass der Mensch in der Vielfalt der Welt versinkt, sondern darum, dass er zu den Dingen, zum Wissen, zur Sprache und zum politischen Getriebe Distanz gewinnt: "MONTAIGNE distanziert sich von den Dingen und Geschäften, von der Macht und den gesellschaftlichen Bindungen, vom dogmatischen Wissen und der Vielwisserei und vom Verbalismus seiner Zeit" (223).

Wahre Bildung als Wesensbildung zeigt sich nicht nur in der Fähigkeit, Welt zu bewältigen und verfügbar zu machen, sondern auch in der Distanz, die das politische Engagement relativiert, das Wissen - und letztlich das eigene Tun - in der Schwebelage hält. Die Ansätze der "Entschulung der Schule" und der Entdogmatisierung der Methode, die wir bei MONTAIGNE wahrzunehmen glauben, stehen gewissermaßen quer zum pädagogischen Denken seiner Zeitgenossen, sie wenden das Problem der Methode in eine völlig neue - und lange Zeit vernachlässigte Richtung:

Leben und Unterricht erscheinen als Polarität, denn das Leben ist vielgestaltig und umfassend, Unterricht dagegen kann immer nur Ausschnitt und Stückwerk sein.

"Wir dürfen nicht vergessen, dass das unterrichtliche Bemühen immer nach einem von menschlicher Ueberlegung bestimmten Plane und einer vorgefassten Ordnung verläuft, also nichts anderes als Unterrichtsmethode im weitesten Sinne ist. Planen und Ordnen heisst aber auch Ausgrenzen, also auf die Ganzheit verzichten" (224)

Damit entsteht für die Didaktik die Frage, wie die Spannung von Leben und Methode aufgelöst oder bewältigt werden kann.

223) JENZER C., a.a.O. 1969, 152

224) MARTI W., Die geistigen Grundlagen des Unterrichtsverfahrens. Habegger, Derendingen/Solothurn 1959

Das Problem der Methodenfreiheit schliesst jenes der Polarität von Leben und Unterricht in sich; jeder Methodenentwurf gibt implizit oder explizit einen entsprechenden Lösungsansatz.

Zwischen dem Denken MONTAIGNEs und BACONs gibt es erhebliche Unterschiede. Diese treten vorab darin hervor, wie diese Denker das Wissen und Nicht-Wissen verstehen.

MONTAIGNE unterscheidet drei Grade der Unwissenheit:

- die Unwissenheit des Wilden,
- die Unwissenheit des Eingebildeten, der zu wissen glaubt, aber doch nichts weiss, und
- die Unwissenheit des Weisen, die "docta ignorantia".

MONTAIGNE verurteilt die Vielwisserei und das Scheinwissen des Halbgebildeten. Seine Skepsis bedeutet nicht totale Ablehnung des Wissens, sondern sokratischen Zweifel am Schein-Wissen. Das Wissen des Weisen bleibt in der Schwebe, es wird nicht zum Instrument der Weltbeherrschung und Nutzenanwendung degradiert; "im pädagogischen Denken MONTAIGNEs fehlt der Begriff der blossen Brauchbarkeit" (225).

BACON versteht Wissen als Instrument der Macht. Das Wissen wird hier - im Gegensatz zu MONTAIGNE - nicht Anlass, sich in die Ordnung der Natur einzufügen, sondern die Herrschaft über die Natur zu gewinnen. Für BACON ist die "interpretatio naturae nur das Mittel, die Natur dem menschlichen Geiste zu unterwerfen" (226).

Der Weg des Denkens als Weg der neuen Wissenschaft hat sich von den Begriffen zu den Sachen selbst zu wenden.

Das "neue Organon", der sichere Weg zum Auffinden, ja zum Produzieren neuer Einsichten führt über die Entlarvung der "Idole", das heisst der sinnlichen, vorstellungsmässigen, sprachlichen und

225) JENZER C., a.a.O. 1969, 111

226) WINDELBAND/HEIMSOETH, Lehrbuch der Geschichte der Philosophie. Mohr, Tübingen 1957/15., 33

geschichtlichen Täuschungen und Trugschlüsse über die unbefangene Beobachtung der Einzeldinge (Experiment) zu den allgemeinen Einsichten (Axiomen). Bei diesem Weg der Induktion handelt es sich "um die Aufsuchung der einfachen Elemente des Wirklichen, aus deren 'Natur' in ihrer gesetzmässigen Beziehung und Verknüpfung der ganze Umfang des Wahrgenommenen erklärt werden kann" (227).

Auch bei DESCARTES ist die Idee des Herrschaftswissens anzutreffen, wenn er im 'Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences' von der praktischen Anwendbarkeit des Wissens schreibt, vom Wissen, das uns zu "Herren und Eigentümern der Natur" macht (228). Wie MONTAIGNE will auch DESCARTES die Wahrheit in sich selbst und im grossen Buch der Welt suchen, auch er geht auf Reisen, wobei Reisen etymologisch so viel heisst wie "Aufbruch" (229).

DESCARTES' geistiger Aufbruch ist aber radikaler und folgenreicher als jener von BACON oder MONTAIGNE, obschon der Wille zur Neubegründung der Wissensform als gemeinsames Anliegen der drei Denker bezeichnet werden kann.

DESCARTES' 1641 veröffentlichte "Meditationes de prima philosophia ..." (230) sind tiefer durchdacht und die 1644 erschienenen "Principia philosophiae" sind schulgerechter aufgebaut als der Discours de la méthode. Wir beschränken unsere Betrachtung dennoch auf die Abhandlung über die Methode, weil wir – mit den Worten Hermann GLOCKNERS –

"dem zum Forschen berufenen und nun als Denker wahrhaft seiner selbst gewissen DESCARTES ... in seiner in der Muttersprache abgefassten Erstlingsveröffentlichung am nächsten" kommen (231).

DESCARTES hat nicht die Absicht, "die Methode zu lehren, die jeder ergreifen muss, um seine Vernunft richtig zu lenken" (232, im folgenden zitiert als 'Discours').

227) WINDELBAND/HEIMSOETH, a.a.O. 1957/15., 331

228) DESCARTES R., Discours de la Méthode. Hamburg 1964, 101

229) KLUGE F., Etymologisches Wörterbuch ... Berlin 1967/20., 594

230) DESCARTES R., Die Prinzipien der Philosophie. Hamburg 1965
DESCARTES R., Meditationen. Meiner, Hamburg 1959 und 1965

231) GLOCKNER in der Einleitung zum Discours ... 1961, 74

232) DESCARTES R., a.a.O. 1961, 5

Mit andern Worten: DESCARTES hat keine didaktische Absicht, er versteht seine Abhandlung über die Methode nicht als Beitrag zum gelehrten Unterricht. Im Gegenteil, das Bildungswissen, das sich DESCARTES an einer der vorzüglichsten Schulen Europas erworben hat, gleicht einem Gebäude, das abgerissen und mit dem neuen Wissen gesprengt werden muss. Die Gesellschaft bringt das Wissen in eine Ordnung, sie schafft ein Bildungsgehäuse. Sie sichert damit nicht nur die Ueberlieferung des Wissens, sondern ihren eigenen Fortbestand.

DESCARTES lanciert aber keinen Frontalangriff auf die Bildungsinstitutionen seiner Zeit, er schildert lediglich, wohin ihn diese Bildung persönlich geführt hat – nämlich in die geistige Verwirrung, in ein "Gedränge so vieler Zweifel und Irrtümer", dass er lediglich seiner Unwissenheit gewiss werden konnte (Discours, 6).

DESCARTES wendet sich gegen das Schulwissen und gegen die autoritären Garanten der "Wahrheit". Er fasst den Entschluss, das Bildungswissen, das er sich in seiner Jugendzeit einreden liess, abzulegen, um auf einem neuen Grund, der ganz in ihm selbst lag, aufzubauen.

Das Bildungswissen abschüttelnd geht es DESCARTES vorerst nicht darum, möglichst rasch neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu produzieren, sondern er fragt nach dem Weg, der eingeschlagen werden muss; es geht ihm darum, "die wahre Methode zu suchen, um zu der Erkenntnis aller Dinge zu gelangen, die (sein) Geist fassen könnte" (Discours, 17).

Das Neue an diesem Versuch besteht in der Abwendung vom Bildungswissen und von den Einzelwissenschaften, es besteht in der Zuwendung zum denkenden Subjekt und zum "natürlichen Licht seiner Vernunft" (233).

Im Diskurs, der sich im Vergleich zu den Regulae durch Einfachheit auszeichnet, wird die neue Methode in vier Regeln gefasst:

233) DESCARTES R., Regulae ... Meiner, Hamburg 1966, 5 (Regel 1)

- Die erste Regel besagt, "niemals eine Sache als wahr anzuerkennen, von der ich nicht evidentermassen erkenne, dass sie wahr ist" (234). Im französischen Adverb "évidemment", das gelegentlich mit "sicher", "einleuchtend", "offensichtlich" übersetzt wird, steckt das Erkenntnisprinzip der Intuition. DESCARTES versteht unter Intuition nicht sinnliche Anschauung oder irrationales Erfassen der Wahrheit, sondern - im Gegensatz zum diskursiven Denken - kognitive Gewissheit, die sich aus der unmittelbaren Begegnung des Erkennenden mit der Sache ergibt: was sich dem Denken so klar und deutlich darstellt, dass kein Zweifel mehr nötig ist, wird zum wahren Wissen.
- Die zweite Regel schreibt vor, den Erkenntnisgegenstand in so viele Teile zu zerlegen, wie es nötig ist, um ihn klar zu erkennen. In dieser Regel drückt sich die Ansicht aus, dass das komplexe Sein eine Struktur besitzt, die im Denken erfasst und in ihre einfachsten Elemente zerlegt und zurückgeführt werden kann. Denken und Sein sind nach DESCARTES von mathematischen Strukturen bestimmt; sie sind identisch.
- Die dritte Regel ergänzt die erste insofern, als sie fordert, "mit den einfachsten und am leichtesten zu durchschauenden Dingen zu beginnen, um so nach und nach, gleichsam über Stufen bis zur Erkenntnis der zusammengesetztesten aufzusteigen" (235). Es geht DESCARTES darum, eine Gedankenordnung aufzubauen, die nicht die bestehende Seinsordnung abbildet, sondern in der autonomen Vernunft des Menschen wurzelt und vom Einfachsten und Gewissesten ausgeht.
- In der vierten Regel wird das Prinzip der Gedankenordnung auf die Gegenstandswelt übertragen. Die Gegenstände werden in eine "vollständige" Ordnung gebracht, nicht in eine Seinsordnung, sondern in einen lückenlosen Wissenszusammenhang.

Für unseren Untersuchungszusammenhang ist die Kritik am cartesianischen Intuitionismus, an der Idee der "mathesis universalis" usw. weniger bedeutsam als das Grundanliegen DESCARTES', das darin besteht, mit den Regeln der wissenschaftlichen Methode die Bildungstradition so zu brechen, wie die Bildung mit dem Naturzustand des Menschen bricht.

Dieser Aufbruch erfolgt im Bemühen, das Bildungswissen zu übersteigen. Das Bildungswissen und seine Vermittlungsformen erhalten dadurch einen doppelten Charakter: Der Aufbruch der ratio ist nur

234) DESCARTES R., Discours ..., Meiner, Hamburg 1964, 31

235) DESCARTES R., Discours ..., Meiner, Hamburg 1964, 31

auf der Grundlage vermittelter Bildung und zugleich in ihrer Ueberwindung denkbar. Die geistige Befreiung ist einerseits vom Bildungswissen getragen, andererseits aber nur im Aufbrechen der Fesseln eben dieses Bildungswissens vollziehbar.

Das neue Wissensverständnis und die neue Methode der Wissensfindung kann, wie BALLAUFF richtig bemerkt, "nicht bedeutungslos für jene Ueberlegungen sein, die es mit der Methode der Wissensvermittlung zu tun haben" (236).

Für die pädagogische Fragestellung öffnen sich vom neuen Wissensverständnis her mindestens drei Probleme (237):

- Wenn das Wissen Dinge und Menschen verfügbar macht, müssen dem verfügbaren Willen des Wissenden Regeln zur Ausübung der Macht in den Grenzen der Humanität gegeben werden.
- Zweitens muss man nach Mitteln und Wegen suchen, wie der Lernende möglichst rasch, leicht und gründlich zu einem umfassenden Wissensbesitz gelangt.
- Und schliesslich muss gefragt werden, welche Wissensstoffe für den Lebensplan des Menschen brauchbar, anwendbar und nützlich sind.

Hinter diesen Fragen steht ein grundlegendes Problem, welches das pädagogische Denken von der Antike bis zur Gegenwart beunruhigt: das Verhältnis der Wissensformen zur Bildung.

Max SCHELER unterscheidet in seiner Abhandlung über "Die Formen des Wissens und die Bildung" (238) drei Wissensformen:

Das Bildungswissen dient dem Werden und der Entfaltung der Person. Das Wissen, das auf den Daseinsgrund zielt, bezeichnet SCHELER als Erlösungs- oder Heilswissen.

Das Herrschafts- oder Leistungswissen schliesslich ist auf die "praktische Beherrschung und Umbildung der Welt für unsere menschlichen Ziele und Zwecke" ausgerichtet (239).

236) BALLAUFF Th., Pädagogik., a.a.O. 1970 II, 126

237) BALLAUFF Th., Pädagogik., a.a.O. 1970 II, 127

238) SCHELER M., Philosophische Weltanschauung.Francke,Bern 1968/3.

239) SCHELER M., a.a.O. 1968/3., 42

Die philosophischen Grundlagen der modernen Wissenform im Sinne des Leistungswissens haben BACON und DESCARTES erarbeitet, die naturwissenschaftlichen Grundlagen haben GALILEI (1564 - 1642), KEPLER (1571 - 1630) und NEWTON (1643 - 1727) geliefert.

DESCARTES hat die Sache des Wissens gegen das tradierte Bildungswissen zur Geltung, ja in einen Gegensatz gebracht; das Wissen wird bei ihm zur Aufklärung. Die Erneuerung der Bildung findet in DESCARTES' Versuch, die Wissenschaften aus der Rationalität des Subjekts heraus zu reformieren, ihr Paradigma und ihre geistige Wurzel. Die Bildungsreform kann nicht bei der Neuordnung oder Anhäufung des Lehrstoffes stehen bleiben, weil Bildungsinhalte immer vermittelte Gehalte sind.

So wie die wissenschaftliche Methode die wissenschaftliche Erkenntnis konstituiert und in Grenzen hält, so begründet und begrenzt das Bildungsverfahren, die Unterrichtsmethode die erworbenen Bildungsinhalte.

Der im 17. Jahrhundert unternommene Versuch, das wissenschaftliche Denken von den Fesseln der Bildungstradition zu befreien, hat sein didaktisches Korrelat im Bemühen, die Methoden des Unterrichts zu erneuern:

"Wie man die Tradition abschüttelt in der Wissenschaft, so will man den althergebrachten Schlendrian des Unterrichts durch rationelle Methoden ersetzen" (240).

Als weiteren "Vorläufer der neuen Didaktik" erwähnt DILTHEY Wolfgang RATKE (1571 - 1635).

Für REBLE ist RATKE mehr "Agitator als wirklicher Könnner" (241), ein Methodiker, der sich selbst und seiner Zeit gegenüber "letztlich massstabslos" geblieben ist (242).

RATKE hat in seinem "Memorial", das er 1612 dem Reichstag vorgelegt hat, die Ziele seiner neuen Didaktik umrissen.

240) DILTHEY a.a.O. 1960/1. IX, 158

241) REBLE A., Geschichte der Pädagogik. 1971/11., 106

242) BALLAUFF Th., Pädagogik. 1970 II, 153

Seine Didaktik will zeigen,

- wie die Sprachen leicht und rasch erlernt werden können,
- wie die Sprachen das Fundament aller weiteren "Künste" sind, und
- wie auf dem umfassenden und einheitlichen Sprachfundament letztlich die politischen und sozialen Probleme der Zeit zu bewältigen sind.

In der Darlegung der wichtigsten didaktischen Gesichtspunkte und Prinzipien stellt RATKE das Medium der Sprache und die Forderung der Natürlichkeit in den Mittelpunkt.

Seine didaktischen Forderungen sind nicht nur der humanistischen Tradition, sondern auch der Idee verpflichtet, die Methode könne ein umfassendes Heilmittel sein.

Nach RATKE muss die Methode aus der allgemeinen Menschennatur abgeleitet werden. Als "naturgemässe" Methode bleibt sie für jeden Unterricht gleich:

"In allen Sprachen, Künsten und Wissenschaften muss eine Gleichförmigkeit sein, beides, was die Art zu lehren und was die Bücher betrifft und die Praecepta, soviel immer möglich ist" (243).

Die Idee der allgemeinen Gesetzmässigkeit findet bei RATKE ihren didaktischen Ausdruck im Methodenmonismus und im einheitlichen Aufbau des Schulwesens und des Unterrichts.

RATKE hat damit "eine Bewegung eingeleitet, die das ganze Jahrhundert beschäftigt hat" (244) – und vor allem durch COMENIUS die notwendige Vertiefung und Weiterentwicklung erfuhr.

243) RATKE, zitiert in REBLE A., Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband 1971, Bd. II, 114

244) REBLE A., a.a.O., 1971, 108

2.3. Die Grundlegung der Didaktik und der Universalmethode durch J.A. COMENIUS

Die Didaktik ist – wie ich im vorangehenden Abschnitt dargelegt habe und wie COMENIUS (1592 – 1670) in der "Didactica Magna" bestätigt – von verschiedenen pädagogischen Autoren vorbereitet worden (COMENIUS erwähnt zum Beispiel RATKE und ANDREAE); "der schöpferische Kopf, welcher sie begründet, war COMENIUS. Was DESCARTES und BACON als Methodiker der Forschung gewesen waren, das ist er als Methodiker des Unterrichts" (245). Dabei ist beachtenswert, dass schon DILTHEY feststellt, bei COMENIUS sei "der Zusammenhang seiner Pansophie mit seiner Didaktik der entscheidende Punkt, von welchem sein System gesehen und verstanden werden will" (246).

COMENIUS lediglich als "Didaktiker" zu kennzeichnen und seine Didaktik auf "Unterrichtstechnologie" zu reduzieren, hiesse hinter den derzeitigen Stand der Comenius-Forschung zurückfallen (247). Klaus SCHALLER geisselt das "Phänomen der beliebigen Inanspruchnahme der Comenianischen Didaktik", wenn er in seiner Habilitationsschrift über COMENIUS schreibt:

"Jede moderne pädagogische Richtung nennt ihn als einen der Ihren, als ihren grossen Beginner. 'Schon Comenius sagte ...'. Comenius, so heisst es, sei der Begründer der Spontaneitätspädagogik und des Anschauungsunterrichts, der Förderer der allgemeinen Volksschule und der Reformator der Unterrichtsmethode ... Gerade diese hemmungslose Verwendbarkeit seiner Didaktik ist verdächtig. Sollte sie wirklich so frei von jedem eigenen Sinnbezug sein, so neutral, dass sie mühelos jeglichem Begründungs-
gang zur Verfügung steht?" (248)

245) DILTHEY W., Gesammelte Schriften. IX, 158 Teubner, Stuttgart 1960/2.

246) DILTHEY W. a.a.O. 1960/2. IX, 158

247) SCHALLER K., Comenius (Erträge der Forschung. Bd.19) Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1973

248) SCHALLER K., Die Pädagogik des J.A. Comenius und die Anfänge des päd. Realismus im 17. Jahrhundert. Quelle und Meyer, Heidelberg 1962, 11

Pädagogik und Didaktik sind bei COMENIUS in eine allumfassende Philosophie ("Pansophie") eingelagert und auf die Verbesserung der menschlichen Verhältnisse gerichtet, wie u.a. dem 1935 aufgefundenen (ca. 1640 entstandenen) Werk "De rerum humanarum emendatione consultatio catholica" (Allgemeine Beratung zur Verbesserung der menschlichen Dinge/Verhältnisse/Angelegenheiten) zu entnehmen ist.

Weil die Pansophie, diese vom Neuplatonismus (Raimundus Lullus, CUSANUS, CAMPANELLA) und der Scholastik bzw. von ARISTOTELES und SUAREZ beeinflusste Allweisheit und theologische Philosophie den Rahmen bildet, in dem die Fragen der "Vermittlungstechnik" und der "Optimierung von Lernprozessen" angemessen erörtert werden können, sind zuerst das Kernanliegen des COMENIUS und die pansophischen Grundgedanken zu skizzieren (249).

'Pansophie' ist für COMENIUS die Allweisheit, das Begreifen des Ganzen der Welt und des Menschen aus dem göttlichen Ursprung. In der Pansophie, im "wahren Wissen vom Ganzen", bringt sich das 'pan', d.h. das Ganze zum Ausdruck (250).

- 249) Als Grundlage dienen folgende Schriften: J.A. COMENIUS, 'Prodromus pansophiae'. Vorläufer der Pansophie. Hrsg. von Herbert HORNSTEIN. Schwann Düsseldorf 1963 (zit. als Pr.)
J.A. COMENIUS, Pampaedia. Quelle und Meyer, Heidelberg 1960 (zit. als Pp.)
J.A. COMENIUS, Grosse Didaktik. Hrsg. von A. FLITNER. Küpper, Düsseldorf 1960/2. (zit. als D.M.)
J.A. COMENIUS. Die Erneuerung der Schule (Panorthosia, Kapitel XXII) Hrsg. von K.SCHALLER. Kamp, Bochum 1966 (zit. als PO.)
J.A. COMENIUS, Orbis sensualium pictus. Harenberg, Dortmund 1978 (Reihe bibliophile Taschenbücher Bd. 30). (zit. als o.p.)
J.A. COMENIUS, Informatorium der Mutterschul. Hrsg., von J. HEUBACH. Heidelberg 1962 (zit. als Inf.d.M.)
- 250) Zum Begriff 'pan-' vgl. man SCHALLER K., Die Pampaedia des J.A.Comenius. Quelle und Meyer, Heidelberg 1963/3., 16 f.

Der erste Schritt der 'Pansophie' ist die Bestandesaufnahme des Wissenswerten, eine Inventarisierung und "vollkommene Synopsis" (Pr. 53); der zweite Schritt führt zur Ordnung dieses Wissens durch Rückbezug auf den Einheitsgrund der göttlichen Weisheit (Pr.54). Die Kohärenz des Wissenssystems, der innere Wesenszusammenhang gründet in der Weisheit Gottes und reicht deshalb über die Enzyklopädien und Polymathien der damaligen Zeit hinaus (Pr.64 und 112).

Das gesammelte Wissen ist mit dem "systema rerum" selbst zu vergleichen (Pr. 51). Im Schritt vom Verbalen zum Realen wandelt sich das Wissen zur Weisheit. Dies ist ein Rückgriff vom sprachlich verfügbaren Wissen auf den wissbaren Gehalt des Seienden selbst (Pr. 28).

Damit stoßen wir ins Zentrum der Pansophie, nämlich zu den erkenntnistheoretischen Fragen, die eng mit der impliziten Ontologie verknüpft sind, die COMENIUS in 18 Grundsätzen, d.h. in einer Art 'Ideenlehre' erläutert (Pr. 64 – 81).

COMENIUS kennt drei gleichrangige, in sich harmonische Erkenntnisbereiche und -quellen: die "Bücher" der Natur, des Geistes und der Bibel. Damit fällt jede Differenz zwischen Theologie und Philosophie, zwischen Glauben und Wissen; vernünftige Wahrheit und offenbarte Wahrheit sind genau genommen dasselbe, denn wahres Wissen ist nichts anderes als der von Gott offenbarte Seinsgehalt.

Der Mensch erkennt die Dinge richtig, wenn er erkennt, wie die Dinge sind, d.h. wie sie geworden sind.

Alles, was wird, wird nach einer Idee. Das bedeutet: Die Dinge haben einen "Vernunftgrund", ein "unveränderliches Wesen".

Die "Idee" ist die Möglichkeit des Soseins, durch die eine Sache ist, was sie ist.

Die ursprünglichste und höchste "Idee" ist Gott; er ist der Vernunftgrund aller Vernunftgründe, er ist die Quelle der Schöpfung.

Im Schöpfungsakt bekommen die "Ideen", d.h. das Wesen der Dinge ihre konkrete, materielle Gestalt. Insofern nun die Welt- dinge und der Mensch selbst göttliche Geschöpfe sind, stehen sie im Verhältnis der "Teilhabe" (Pr. 73).

Gott ist das 'Urbild', die Natur der 'Prägestempel' (d.h. die materialisierte Idee, das aus dem Einen stammende Viele) und die 'Kunst' (d.h. die menschlichen Werke) der Abdruck.

Gott, Welt und Mensch stehen im Verhältnis einer "Entsprechung", im Verhältnis einer Isomorphie. Deshalb lässt sich das "Wesen" der Dinge (d.h. deren ewige Idee) aus den Dingen abstrahieren, an der Natur ablesen. Das bedeutet: Es ist nicht die begriffs- logische Vernunft, die menschliche Subjektivität, die allererst Ordnung schaffen muss; die Ordnung des Seienden ist schon in Gott, in der Natur und im menschlichen Geist als "imago Dei" vor- gegeben und ablesbar.

In der "Gesamterkenntnis der Dinge", in der "Pansophie" ge- nannten "zusammenhängenden Weisheit" wird die Seele des Menschen zu dem, was sie ihrem Wesen nach werden soll: "ein Abbild des allwissenden Gottes" (Pr. 7). Der menschliche Geist ist "ein Spiegel der Sachenwelt, zur Aehnlichkeit mit dem allwissenden Gott bereitet" (Pp XI, 325).

Die Affinität des Menschen zur Sachenwelt gründet also in der Gottebenbildlichkeit des Geistes (Pp. II,4). Im pansophischen Er- kennen, d.h. im Erkennen der seinshaft bestehenden Ordnung wird der Mensch ein Spiegel des Kosmos: Das Spiegelsein ist das Wesen des Menschen, sein innerster Auftrag. Der Mensch ist ein Mikro- kosmos, der in Analogie zum Makrokosmos der Welt als Ganzes dieses Ganze widerspiegelt.

Im erläuterten Sinne ist deshalb der "Orbis pictus" nicht nur ein didaktisch geordnetes Bilderbuch, sondern ein in der Stufenfolge des Seienden selbst begründetes Porträt der Weltdinge. Die von Gott geschaffene Ordnung der Dinge ist auch für den menschlichen Geist die überschaubarste - und eben bereits Kindern vermittelbare,

denn Gott ist das A und das O (Pr. 33); der Mensch verliert sich selbst durch seine Anmassung und Verstiegtheit, wenn er sich selbst ins Zentrum und an den Anfang der Erkenntnis und Wahrheit zu stellen wagt - wie dies etwa in DESCARTES' Bemühen zum Ausdruck kommt.

Der Mensch ist (als Ebenbild Gottes) der Möglichkeit nach allwissend, in seiner Endlichkeit muss er eines nach dem andern kennenlernen (Pp. VII, 27 und 197), er ist ein Lernwesen (D.M. VI, 1). Als Gottes Geschöpf kann der Mensch im Endlichen zwar nicht das Unendliche, aber das Universale, d.h. die Wesensform der Dinge (Pr. 99) und die göttliche Seinsordnung erfassen. Die Ueberschaubarkeit des Wissens - die im modernen Sinne nicht her- und vorstellbar ist - gründet im Makrokosmos der Ordnung, d.h. in einer in Gott verankerten Grundlage des Wissens als Bedingung der Möglichkeit wesentlicher Erkenntnis.

Das Lebensziel des Menschen ist nicht aus menschlicher Subjektivität und Vernunftkraft herauszuspinnen. Der Mensch ist dazu bestimmt, sich mit Gott, dem Urgrund der Welt und des Menschen zu vereinigen. Was heisst das?

Der Mensch ist als göttliches Geschöpf das Mittel zur Vollendung der Welt, einer Welt, die durch den Sündenfall zum Labyrinth geworden ist. Menschwerdung ist deshalb Wiederherstellung, ist Herausführung aus der Verfallenheit ('educatio'), ist aber auch In-Stand-Setzung ('institutio'), die den Menschen an den von Gott im Ganzen zugemessenen Platze stellt.

Die Pansophie weist den Weg der Menschwerdung als Verantwortung für das Ganze in der sogenannten 'chresis'. Chresis meint die Verbesserung der res humanae in Erkenntnis, Sittlichkeit und Frömmigkeit (D.M. IV, 6).

Sinnestätigkeit, Vernunft und Glauben sind die gegebenen Fähigkeiten des Menschen, um die göttliche Ordnung in den Büchern der Welt, des Geistes und der Offenbarung zu erfassen.

'Chresis' als spezifisch menschliche Verantwortung für das Ganze, ist Spiegelung, ist Rückwurf und Rückkehr zu Gott in und durch die Bereiche Wissenschaft, Politik und Religion. Strukturell entspricht die 'chresis' als dem Menschen übertragener letzter Akt der Welterschöpfung der neuplatonischen 'Epistrophé', der Rückwendung des Vielen in die Einheit.

Der instandgestellte Mensch hat das wahre Wissen nicht nur im Sinne der Theorie (Kenntnisnahme), nicht nur im Sinne der Praxis (Einsicht in die Struktur und technische Verfügbarkeit der Dinge), sondern als 'chresis', d.i. als Wissen um die Nutzung der Dinge auf ihre dem Ganzen zugemessenen Zwecke.

Das "Wesen" der Dinge ist eben nicht nur Prädikat im erkenntnislogischen Sinn, sondern Seinsnorm. Das "Wesen der Dinge" erkennen, dieser mit der Ebenbildlichkeit Gottes mitgedachte universale Erkenntnisauftrag, führt nicht nur zur Kenntnisnahme der Natur, sondern zur normativen Grundlage des Handelns. Wer sich aus der Wesenserkenntnis der Dinge in den Anspruch dieser Dinge stellt, befolgt den göttlichen Willen, ist als Mensch "in Ordnung".

Wenn nun die 'chresis', die Rückwendung des Seienden zu Gott als Verwendung der Dinge gemäss ihrer immanenten, im göttlichen Ordnungsgefüge gegebenen Zwecke, erste Pflicht und Aufgabe des Menschen ist, so wird die Erziehung und Bildung des Menschen als In-Stand-Setzung (im pansophischen Ganzen) zur zentralen und lebenslangen Aufgabe: das Leben selber wird zur Schule (in der Pampaedia werden im Gegensatz zur D.M. - acht Schulen unterschieden: vorgeburtliches Werden, frühe Kindheit, Knabenalter, Reifezeit, Jungmannesalter, Mannesalter, Greisenalter, Schule des Todes).

Die bei COMENIUS durch alle persönlichen Schicksalschläge und epochalen Wirren Europas durchgehaltene "Sehnsucht nach einem besseren Zeitalter" verweist nach seiner Meinung" auf die richtige Erziehung der Jugend und damit auf recht errichtete Schulen" (PO. 6).

Die Schule ist für COMENIUS eine "Werkstätte des Lichtes, des Friedens und des öffentlichen Heiles" (PO. 14), eine "Werkstätte der Menschlichkeit" (D.M. X, 3), das Zentrum der Menschwerdung, in dem der Heranwachsende mit dem Geist pansophischer Weisheit erfüllt wird (D.M. XI,1).

Die Schule, wie sie COMENIUS sieht, muss aber allererst erneuert oder errichtet werden; die Schulen seiner Zeit sind geisttötende "Stampfmühlen ..., Werkstätten des Schweisses, der Schläge und der Schwielen" (PO. 18), "Zwangsanstalten", die mit "Gewaltmethoden" arbeiten (D.M.XI) und zu einer "Zerstückelung der Bildung" und zu lebensfernem Bücherwissen führen (Pr. 9 und 12).

Die "Erneuerung der Schulen", die sich COMENIUS vorstellt, umfasst alle Bereiche d.h. Stoff, Methode, Lehrmittel, Lehrer, Schüler usw., sie greift demnach über eine "Bildungsreform als Revision des Curriculum" (ROBINSOHN) hinaus.

Ueberschätzt COMENIUS nicht Funktion und Wirkung der Schulen, wenn er glaubt, bei Ihnen beginne "die Verbesserung des öffentlichen Wohles" (PO. 1)?

Insofern die erneuerten und neuen Schulen 'pansophisch' sind, d.h. das ganze Leben und das Leben ganz erfassen, sind sie eben jene Werkstätten, von welchen aus alle übrigen Bereiche des menschlichen Seins erleuchtet, d.h. in die göttliche Ordnung gebracht werden.

Entscheidend ist in diesem Zusammenhang die Absicht des COMENIUS, alle Menschen alles auf vollständige Weise, rasch, angenehm und gründlich zu lehren (D.M., Gruss an den Leser).

Während es in der Didactica Magna um Bilden und Lehren i.S. des "docere" geht, steht in der später verfassten Pampaedia, dem Mittelstück der 'Consultatio catholica', die "Paideia" i.S. der "educatio" (Herausführung aus der Verwirrung ins Licht) und der "institutio" (In-Stand-Setzung, Wiedereinsetzung des Menschen in seine ursprüngliche, durch den Sündenfall verschüttete Bestimmung) im Zentrum.

Was bedeutet es, "dass alle Menschen durch das Ganze von Grund aus zur Vollkommenheit" geführt werden sollen (Pp.I-IV: OMNES - OMNIA - OMNINO bzw. D.M. IX und X)?

a) OMNES

COMENIUS will niemanden von der pansophischen Schule ausgeschlossen wissen, weder Arme noch Minderbegabte, weder Heiden noch Mädchen, denn alle Menschen sind in ihrem Wesen und in ihrer Bestimmung, Mensch bzw. ein "genaues Abbild" des Schöpfers zu sein, gleich (D.M. IX und Pp. II, 11). Das 'Recht auf Bildung' ist bei COMENIUS theologisch-anthropologisch fundiert.

b) OMNIA:

Das Vorhaben, allen alles zu lehren, meint nicht Viel- oder Totalwissen im enzyklopädischen Sinne (D.M.X,1), meint auch nicht vage Allgemeinbildung. Das 'omnia' umfasst vielmehr jenes grundlegende Wissen vom Wesen der Dinge in den Bereichen Gott, Mensch und Welt, d.h. des Ganzen als Objekt der Pansophie, das zur Weltbewältigung, primär aber zur Entfaltung von Sittlichkeit und Religiosität nötig ist, um die Vereinigung mit Gott zu erreichen (D.M. X , Pp.III, 1 - 12).

Andererseits ist aber auch das Ganze der menschlichen Kräfte zu entfalten, d.h. Geist, Hand und Sprache (Pp.II,6).

Man darf diese Fähigkeiten so wenig vereinzeln wie die Gelehrsamkeit, die in Tugend und Frömmigkeit einzumünden hat (D.M.X).

Damit orientiert sich die Pampaedia nicht nur am Objektiven, sondern auch an den subjektiven Vermögen des Menschen, die mit dem Objektiven korrespondieren.

c) OMNINO:

Das dritte, in der Pampaedia erläuterte Prinzip lautet: Man muss alle Menschen alles von Grund auf lehren (Pp. IV). An diesen Grundsatz schliesst die Meinung des COMENIUS an, es gebe eine universale intellektuelle Methode, mit der das Erziehungs- und Bildungsziel naturgemäss, sicher, rasch, dauerhaft, angenehm und gründlich zu erreichen sei.

Das "gründliche Wissen" geht über das blosses Zur-Kenntnis-Nehmen und Kennen der Dinge hinaus. Wahres Wissen ist Einsicht in Grund und Zweck der Dinge (per quid und ad quid), eine Einsicht, die zur 'Chresis' als Rückkehr zu Gott befähigt.

Das 'Omnino' meint, die Bildung dürfe nicht beim reinen Fakten- und Weltwissen stehen bleiben, sie müsse vom Was zum Woher und Wozu der Dinge, zu ihrem Wesen, zu ihrem Ort in der göttlichen Ordnung führen.

Das vollständige Wissen als Wissen vom 'Was', 'Woher' und 'Wohin' alles Seienden ist erst "im Zusammenwirken von Theoria, Praxis und Chresis erreicht. Dieser Dreiheit entspricht wiederum die methodische Anweisung, dass alles durch Beispiele, Regeln und Gebrauch (Uebung) gelehrt werden müsse" (251).

Bezieht man die Wissensformen und die methodischen Formen auf die drei Seinsweisen, so ergibt sich ein Parallelismus, den COMENIUS in einer Uebersicht darstellt (in: 'Opera didactica omnia', zitiert nach SCHALLER a.a.O., 1962, 264):

251) SCHALLER K., Die Pädagogik des J.A. Comenius. Quelle und Meyer, Heidelberg 1962, 263

O m n i a
 Methodō eādem tradenda
 (Alles muss mittels der gleichen Methode
 gelehrt werden)
 per parallelismum perpetuum

omnia	rerum	conceptuum	verborum
omninò	quid (scientia)	per quid (intelligentia)	ad quid (usus)
	theoria	praxis	chresis
	exempla	praecepta	usus (praxis) - autopsia - autolexia - autopraxis
	(Analysis)	(Synthesis)	(Synkrisis)

(Wie man sieht, ist die dritte methodische Stufe, die Uebung, in Selbstsehen, Selbstsprechen und Selbsttun aufgeteilt.)

Nimmt man nun die drei Prinzipien der Pampaedia zusammen, so ergibt sich das Prinzip der Universalität, das den Bezug zum Ganzen in dreifacher Akzentuierung darstellt.

Der Grundsatz der Pampaedia, allen Menschen alles gründlich (omnes, omnia, omnino) zu lehren, ist im Titel der "Didactica Magna" (D.M.), die als "universale omnes omnia docendi artificium" zu verstehen ist, enthalten -, obschon das 'omnino' nicht speziell thematisiert wird.

Die erstmals lateinisch in den "Opera Didactica Omnia" (1657 in Amsterdam) veröffentlichte "Didactica magna" ist mit der "Pam-paedia" nicht identisch, obwohl auch hier der pansophische Hintergrund wirksam ist (der "Prodromus Pansophiae" ist schon 1637 erschienen).

In der D.M. steht die "Natürlichkeit" als Grundlage und Ansatzpunkt der Erziehung und Bildung im Vordergrund. Insofern die Unterrichtsmethode "natürlich" ist, erfolgt das Lernen leicht und ohne Mühe, "denn alles, was natürlich ist, geht von selbst voran" (D.M. XVII, 19).

Im naturgemässen Handeln stellt man sich aber auch in die Gesetzmässigkeit und in den Ordnungszusammenhang des Ganzen. Dieser Zusammenhang ist im folgenden auf das Problem der Universalmethode, der "unfehlbaren Methode" (D.M., Vom Nutzen der Lehrkunst) hin auszulegen, zu entfalten und zu konkretisieren.

Um seiner letzten Bestimmung - der "ewigen Seligkeit in der Gemeinschaft mit Gott" - näher zu kommen, hat sich der Mensch um gelehrte Bildung, Sittlichkeit und Frömmigkeit zu bemühen (D.M. IV, 1 und 9).

Damit kehrt der Mensch aus seiner Verdorbenheit (Sündenfall) zur ursprünglich guten Natur zurück, denn "ein jedes Ding kehrt gern zu seiner eigenen Natur zurück" (D.M. V, 25).

Darin zeigt sich die Vorsehung und die alles durchwirkende Kraft Gottes: alles ist "zu irgendetwas da", es ist zu etwas "bestimmt" und durch seine natürliche Anlage auch "befähigt".

Damit erkennen wir bereits mehrere Aspekte des Begriffs "Natur" bei COMENIUS:

- . die menschliche Natur als ursprüngliche (und wieder herzustellende) Beschaffenheit i.S. göttlicher Ebenbildlichkeit;

- . das menschliche Wesen mit seinen Anlagen, mit seiner Bildsamkeit und Bildungsbedürftigkeit, mit seinen unterschiedlichen Begabungen und altersspezifischen Fähigkeiten;
- . Natur als 'Vorsehung Gottes' , als göttliche Absicht, als bestimmende Kraft, als Entwicklungstendenz und -gesetzlichkeit der Dinge;
- . organische Natur i.S. der Schöpfung, der 'geschaffenen Natur' mit ihrer immanenten Gesetzmässigkeit und Modellqualität ('Natur als Lehrmeisterin').

Entscheidend ist bei COMENIUS die Stimmigkeit, der Gleichklang und die Harmonie all dieser Aspekte, denn darauf beruht die Forderung, die Methode habe "natürlich" (d.h. eigentlich "göttlich") zu sein.

Der Mensch steht zwischen Befähigung und Bestimmung: Die "Samen des Wissens, der Tugend und des Glaubens" legt zwar die Natur; "Wissen, Tugend und Glauben selbst aber schafft sie nicht - die werden durch Beten, durch Lernen und durch Tätigkeit erworben" (D.M. VI, 1).

Der Mensch muss zum Menschen gebildet werden, er bedarf der Pflege, der Hilfe, der rechten Anleitung. Diese Anleitung liefern die Schulen (D.M.: Mutterschule, Muttersprachschule, Lateinschule und Universität), insofern sie "Werkstätten der Menschlichkeit" sind (D.M.X, 3).

Die Lehrmethode dieser Schule findet in der Natur die Grundlage, denn hier ist die göttliche Ordnung archetypisch, d.h. urbildhaft gegeben und ablesbar: Der Lehrer hat zu bedenken, "dass die Ordnung, die das allgemeine Urbild der Kunst, alles zu lehren und zu lernen, sein soll, nirgends anders her entlehnt werden soll und kann als von der Lehrmeisterin Natur" (D.M. XIV, 7).

In der Didaktik und Methodik muss es darum gehen, "diese Kunstfähigkeit möglichst genau den Normen der Naturvorgänge

anzupassen" (D.M. XVI,5), so wie sich etwa die Pflanzkunst des Gärtners, die Baukunst des Baumeisters usw. am natürlichen Wachstum, an den Strukturen und Gesetzmässigkeiten der Natur orientieren.

In der Entwicklung der didaktischen und methodischen Grundsätze zum "sicheren" (D.M.XVI), "leichten" (D.M. XVII) und "dauerhaften" Lernen (D.M. XVIII) hält sich COMENIUS stereotyp an einen Dreischritt

Natur	(Pflanz-) Kunst	Unterrichtsmethode
Grundsatz: Die Natur unternimmt alles zu seiner Zeit. Der Vogel, der sein Geschlecht vermehren will, beginnt damit im Frühling.	Der Gärtner pflanzt nicht im Winter, sondern im Frühling	Daraus ist zu schliessen: 1. Die Bildung des Menschen hat schon früh, d.h. im Knabenalter (im Frühling des Lebens) zu beginnen. 2. Für das Studium sind die <u>Morgenstunden</u> geeignet. 3. Der Lehrstoff muss der <u>Fassungskraft der Altersstufe</u> angepasst sein.

In der dargestellten Weise werden die allgemeinen Grundsätze der Methode, der Schulorganisation, der Stoffverteilung usw. in Analogie zu den Naturvorgängen gebildet.

Auf gleiche Art begründet COMENIUS auch seinen Methodenmonismus:

"In der Natur vollzieht sich alles in sich gleichbleibender Weise" (Die Erzeugung aller Vögel erfolgt nach gleichem Muster) (D.M. XVII, 47).

Methodenvielfalt verwirrt die Jugend, macht das Lernen unübersichtlich, "während doch alles gleich gelehrt werden kann im Blick auf die Harmonie des Ganzen ..."

"Deshalb wird man darauf achten müssen, dass künftig: I. nach ein und derselben Methode sowohl die Wissenschaften als auch die Künste und die Sprachen unterrichtet werden;
II. in derselben Schule für alle Uebungen die gleiche Ordnung und Weise gelte;
III. die Ausgaben der Bücher für denselben Gegenstand möglichst die gleichen seien. Dann wird alles ohne Stocken leicht vonstatten gehen" (D.M. XVII, 47).

Neben der Einheit und Unveränderlichkeit der Natur sind noch weitere Begründungsmomente zu beachten:

- Alle Menschen sind zum gleichen Ziel (Weisheit, Sittlichkeit, Frömmigkeit) heranzubilden.
- Alle Menschen haben wesensmässig die gleiche Natur (Begabungsunterschiede sind quantitativer Art, sie bedürfen der Kompensation).
- Die eigene und unveränderliche Natur der Dinge wurzelt im göttlichen Ursprung.

Die alles durchwaltende, einheitliche, d.h. universale Kraft und Ordnung erfordert eine an dieser Ordnung orientierte allgemeingültige, universale und "natürliche" Methode (D.M. XIV, 40).

COMENIUS ist von der Idee einer "universalen Methode" derart begeistert, dass er sie mit der Buchdruckerkunst vergleicht (D.M. XXXII, 2) und von der "trefflichen Mechanik dieser Methode" spricht. Dabei steht nicht das Technische (im modernen Sinne), sondern die Ordnung, d.h. die "Kraft der richtigen Anordnung aller zusammenwirkenden Teile" im Vordergrund:

Die Lehrkunst als "kunstgerechte Anordnung von Zeit, Stoff und Methode" (D.M. XIII, 15) muss, so wie die Schule überhaupt, einer kunstvoll angefertigten Uhr gleichen.

Die einzig wahre und allgemeingültige Methode ist eine umfangreiche Prinzipiensammlung, zu der u.a. die Prinzipien der Anschauung, der Selbsttätigkeit, der Stufengemässheit, der Progression (vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Fernen, vom Allgemeinen zum Besonderen) ... gehören.

Die "einzige wahre Methode, den Geist zu bilden" beginnt (beispielsweise) bei der sinnlichen Wahrnehmung der Dinge, führt über die gedächtnismässige Speicherung des Wahrgenommenen zur verstandesmässigen Betrachtung, die den Dingen "auf den Grund" geht, sie in ihrem Wesen erfasst; aus dem wahren Verständnis entwickelt sich dann das "richtige Urteil" und der Wille zum rechten Gebrauch der Dinge (D.M. XXVII, 7).

"Methodik" als ein von Regeln geleitetes Handeln bedarf der Spezifizierung:

COMENIUS erläutert deshalb die "besonderen Methoden" für Wissenschaften, Künste, Sprachen, Sittenlehre und Frömmigkeit (D.M. Kapitel XX – XXIV).

Darin zeigt sich bereits die Unterscheidung von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik, von allgemeiner und spezieller Methodik. Wie die folgenden Regeln im Bereich der Fachwissenschaften belegen, wird hier nicht nur auf das Vorbild der (organischen) Natur, sondern auch auf pansophische, auf ontologische und erkenntnistheoretische Prämissen zurückgegriffen:

- " 1. Alles, was man wissen soll, muss gelehrt werden ...
2. Alles, was gelehrt wird, muss als etwas wirklich Gegenwärtiges gelehrt werden, das sicher von Nutzen ist.
3. Alles, was gelehrt wird, soll direkt, nicht auf Umwegen gelehrt werden.
4. Alles, was gelehrt wird, muss in seinem Sein und Werden, d.h. in seinen Ursachen gelehrt werden.
5. Alles, was der Erkenntnis dargeboten wird, werde zuerst im allgemeinen, dann in seinen Teilen dargeboten.
6. Von einem Ding müssen ausnahmslos alle Teile kennengelernt werden, auch die unbedeutenderen, wobei Ordnung, Lage und gegenseitige Verbindung zu beachten ist.

7. Alles muss nacheinander gelehrt werden, immer nur eines zur Zeit.
8. Bei jeder Sache muss man so lange verweilen, bis sie verstanden ist.
9. Die Unterschiede der Dinge müssen deutlich hervorgehoben werden, damit die Kenntnis von allem genau sei"

(D.M. XX, 15 - 23).

Im Anschluss an diese Regeln verweist COMENIUS darauf, dass alle Unterrichtsgegenstände "nach diesen methodischen Vorschriften" auszuarbeiten seien, weil nicht alle Lehrer mit dem nötigen Geschick ausgerüstet seien (D.M. XX, 24 und XXXII, 4).

Voraussetzung für die Anwendung der "neuen Methode" sind Lehrmittel, Bücher, die den Lehrstoff "so genau wie möglich auf die jährlichen, monatlichen, täglichen und stündlichen Pensen verteilen" (D.M. XXXII, 12).

Damit sind wir bei einer methodischen Rigidität angelangt, die sich u.a. auch in der Lehrweise des alltäglichen Unterrichts bzw. in dessen Algorithmisierung ausdrückt:

'Unterricht' heisst bei COMENIUS soviel wie Frontalunterricht. Im täglichen 4stündigen Unterricht wird die Schülerschar, die in Gruppen gegliedert ist, mittels "Zucht" zur Aufmerksamkeit angehalten. Der Lehrer erledigt das "Pensum" der "Lektion" mit Vorlesen, Wiederholen und Erklären. Der Erläuterung von Regeln und Beispielen folgt die mustergültige Nachahmung, die Wiederholung, die Prüfung und der Wettbewerb ... "so lange, bis man sicher sein kann, dass sich alles festgesetzt hat" (D.M. XXXII, 25). Diese rigiden Massnahmen sollen - wie die "panmethodischen Bücher", mit deren Beschaffung "die ganze Sache steht und fällt" (D.M. XXXIII, 9) - gewährleisten, dass alle alles gründlich lernen.

Auf der Grundlage der skizzierten pansophischen, pädagogischen und didaktischen Ansichten des COMENIUS lässt sich die Frage nach der Methodenfreiheit beantworten:

- Die Methodenfreiheit ist bei COMENIUS radikal begrenzt, d.h. auf einen Methodenmonismus, auf die einzig wahre und naturgemässe Methode reduziert, die dem göttlichen Ordnungswerk entspricht; es gibt bei COMENIUS keine Methodenfreiheit.
- Der Methodenmonismus des COMENIUS ist nicht rational-technologisch als 'Optimierungsphänomen' einer Zweck-Mittel-Relation zu begreifen, denn die 'Methode' ist pansophisch verankert. Wer die "Universalmethode" des COMENIUS ablehnt, muss deshalb an einem pädagogischen System rütteln, das auf einer eigentümlichen theologischen Anthropologie ruht. Die didaktische Weisheit des COMENIUS in Anspruch nehmen, bedeutet: sich auf den pansophischen Hintergrund besinnen und die geistigen Grundlagen, den pansophischen Zusammenhang der didaktischen Theorie reflektieren.
- Die von COMENIUS entworfene "Universalmethode" steht, was deren Prinzipien betrifft, in einem "synkritisch" ermittelten und durchdachten Zusammenhang, der die Grundlage sowohl für 'regelgeleitetes, fachspezifisches Handeln' als auch für 'lehrtechnisches Handwerk' darstellt.
Die "synkritische" Methode der Wahrheitsfindung schliesst Induktion und Deduktion, Analyse und Synthese in sich, sie ist eine Art 'Querbewegung des Denkens', die sich in Analogieschlüssen ausdrückt und eine Panharmonie, eine Isomorphie von Natur, Geist und Hl. Schrift voraussetzt.

- Die Verankerung der Methode im Objektiven, das als göttliche Ordnung alles durchwirkt, führt zu einem objektiven Methodismus, in dem dem Lehrer alle methodischen Entscheidungen abgenommen sind. Die "Methodik" ist "vor Ort" bereinigt, sie ist vor-entschieden.
- Die erste grosse didaktische Theorie, in der das Problem der Methode gelöst und die Frage nach der Methodenfreiheit beantwortet ist, ist ein umfassender Entwurf, in dem die einzelnen Teile (Normenproblem, Ziellegitimation, Zielformulierung, Zweck-Mittel-Relation, Bildungsorganisation, Schulsystem, Stoffplan, Lehrbücher, Lehrformen ...) nicht isoliert, sondern in einem Zusammenhang stehen, den man wohl als "geschlossenes System" bezeichnen kann. Neben allen Impulsen, mit welchen COMENIUS das europäische Schulwesen bis zur Gegenwart beeinflusst hat (Jahrgangsklassen, Frontalunterricht, Muttersprachbildung, Anschauungsprinzip usw.) scheint mir - speziell für das Problem der Methodenfreiheit - dieser strukturelle Aspekt bedeutungsvoll zu sein.
- Die Unterrichtsmethode hat bei COMENIUS das Gewicht der Unverfügbarkeit und der Universalität, weil sie integrierter Bestandteil eines Instandsetzungsprogramms ist, das aus dem ganzen Leben eine Schule zu Gott hin macht. Die neue Methode, die 'ars docendi', ist deshalb eine Alternative zu den zeitgenössischen Unterrichts- und Lehrverfahren, die nicht nur unökonomisch sind, sondern (in einem viel grundsätzlicheren Sinne) vom Weg der Menschwerdung abirren, das heisst von Gott weg-führen.

2.4. Pietistische, aufklärerische und philanthropische Einflüsse

In lehrtheoretischer Hinsicht besteht bei COMENIUS das Ergebnis in einer "normativen Didaktik", die ihre normativen Gehalte in der Objektivität universeller Vernunft findet, in einer Ordnung, der auch im Leben, in der Schule, in Kirche und Staat zum Durchbruch zu verhelfen ist. Es ist die Parallelität der drei "Bücher" (Welt, Geist, Schrift), die COMENIUS nicht zur Einseitigkeit der Deduktion oder Induktion nötigt.

Der Mensch als animal rationale ist von der Seinsordnung des Seienden besetzt. Subjektivität und Rationalität des Menschen sind im Weltganzen verwurzelt. Die 'Methode' als Ordnungsverfahren stellt die Lernenden und die Welt Dinge selber in das göttliche Ordnungsprinzip.

Das Problem der "normativen Didaktik" ist bei A.H. FRANCKE, das der "Rationalität" am Beispiel der Aufklärungspädagogik zu diskutieren.

Bei A.H. FRANCKE (1663 - 1727), einem Hauptvertreter des Pietismus, steht die Didaktik in einem strengen und religiösen Deduktionszusammenhang.

Zu den obersten (vor-pädagogischen) Normen zählt FRANCKE die These der verdorbenen menschlichen Natur (252), die Forderung der "Herzensfrömmigkeit" und das "Tatchristentum".

Aus diesen Normen leitet FRANCKE die Erziehungsziele ab:

Zunächst kommt es darauf an, "dass der natürliche Eigenwille

- 252) Das menschliche Herz ist nach Ansicht FRANCKES dazu "geneigt, aus sich selbst einen Abgott zu machen und sich der Bauchsorge zu ergeben oder gute und wollüstige Tage zu suchen" (FRANCKE A.H., Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind", in: REBLE A., Geschichte der Pädagogik. Dok. Bd.I, 140, Klett, Stuttgart 1971

gebrochen werde" (253), zweitens muss eine "Wendung nach innen" erfolgen und drittens müssen die Heranwachsenden zur Bewältigung von Lebensaufgaben (i.S. "christlicher Klugheit") befähigt werden. Didaktisch entsprechen diesen Zielen folgende Massnahmen oder Verfahren:

Um die Heranwachsenden vom Müssiggang und vom Bösen abzuhalten, sind sie "steter Aufsicht" zu unterwerfen und zum Beten und Arbeiten anzuhalten (254). Im "Tagebuch-Schreiben" wird die Nachinnenwendung gefördert, und im Unterricht werden die für Beruf und Stand nützlichen Kenntnisse vermittelt. Die "Ehre Gottes" ist der Hauptzweck, die "cultura animi", die "Gemütspflege" ist das Hauptmittel aller Erziehung, die ganz aus der Kraft Gottes heraus wirkt und den Menschen in einer radikalen inneren Kehrtwendung in den Willen Gottes zu stellen hat. In der Durchsetzung dieses Willens erhält das pädagogische Streben FRANCKEs einen ideologischen Grundzug, der sich bis zur Methodik auswirkt:

Die 'normative Didaktik' muss die 'Methodenfreiheit' einschränken und auf ein Minimum reduzieren, weil sonst die vorweg beschlossenen Ziele verfehlt und die über allem stehenden, unbestreitbaren Normen verletzt würden .

Anders als bei COMENIUS, der im Rahmen seines pansophischen Ansatzes die 'empirischen Bedingungen' der normativ gebundenen Ausbildung berücksichtigt und deshalb auch die Prinzipien des Lehrens weniger der Entfremdung ausgesetzt hat, ist bei FRANCKE eine "lückenlose Deduktion" intendiert, die sich allerdings als "scheinbare" entlarven lässt (255).

253) FRANCKE A.H., a.a.O., 1971 I, 140

254) FRANCKE A.H., a.a.O., 1971 I, 142 und 146

255) Vgl. dazu die Kritik von BLANKERTZ H., Theorien und Modelle der Didaktik. Juventa, München 1977/10., 21 ff.

Die Ansätze von COMENIUS und FRANCKE machen – in zwei unterschiedlichen Ausprägungsgraden – das Problem der normativen Gebundenheit aller Didaktik sichtbar. Ob allerdings die Sinn-Normen "nur eine negativ eingrenzende Geltung" haben, und ob "innerhalb ihres Spielraumes eine Fülle wahrscheinlich nie auszuschöpfender, didaktischer Konzeptionen möglich ist", muss zunächst fragwürdig bleiben (256).

Abgesehen von der Verschiedenartigkeit der philosophisch-theologischen Fundierung der Pädagogik sowie der Ausgestaltung der Didaktik, ist die von FRANCKE aus den Kräften eines Erweckungschristentums zu mobilisierende Generalreformation der Welt durchaus dem Streben des COMENIUS nach einer "Panorthosia", d.h. nach einer grundlegenden Verbesserung der 'res humanae' (Wissenschaft, Politik und Religion) gleichzustellen. Der letzte Bezugspunkt bleibt bei beiden Denkern Gott, zu dem hin der Mensch entweder als Vollender der göttlichen Absicht oder als ein zur inneren Umkehr Aufgerufener aufzubrechen hat.

Dem ist nun jene Macht entgegengestellt, die sich von der Vormundschaft der Theologie befreit und an die Stelle der überlieferten Autorität gesetzt hat: die autonome menschliche Vernunft (257).

Die Aufklärung, die den grössten Teil des 18. Jahrhunderts bestimmt, wird von KANT 1783 (gewissermassen rückblickend) wie folgt charakterisiert:

"Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit.

Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des

256) BLANKERTZ H. a.a.O. 1977/10., 26

257) WEBER L., Pädagogik der Aufklärungszeit. Huber, Frauenfeld 1941

Verstandes, sondern der Entschliessung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung" (258).

Weniger bekannt als diese Passage des in der Berlinischen Monatsschrift veröffentlichten Aufsatzes ist wohl die von John LOCKE 1697 verfasste (und 1706 veröffentlichte) Abhandlung "Of the conduct of the understanding" (dt. 'Ueber den richtigen Gebrauch des Verstandes'). LOCKE erläutert hier u.a. die "Verfehlungen", derer man sich beim Denken schuldig machen kann, folgendermassen:

"Den ersten Fehler begehen alle die, welche nur selten selbst denken und sich im Handeln und Denken nach dem Beispiel Anderer richten, ihrer Eltern, Nachbarn, Pfarrer oder dessen, den sie sonst etwa zum Vormund ihrer Einfalt erwählen, um sich die peinliche Mühe eigenen Nachdenkens zu ersparen" (259).

Die sorgfältige Pflege des Verstandes (bzw. der Vernunft) muss im Vordergrund stehen, weil sich der Mensch als vernunftbegabtes Wesen über das Tier erhebt und mit seinem Verstand den Willen, somit auch sein Handeln lenkt (260).

Die Objekte des Verstandes, die Denkinhalte (Begriffe, Vorstellungen usw.) bezeichnet LOCKE als "Ideen", die keineswegs angeboren sind, sondern erst auf dem Weg der Sinneseindrücke und der Erfahrung in den menschlichen Geist als einer 'tabula rasa' ('white paper') gelangen:

"Unsere Beobachtung, die entweder auf äussere sinnlich wahrnehmbare Objekte gerichtet ist oder auf innere Operationen des Geistes, die wir wahrnehmen und über die wir nachdenken, liefert unserm Verstand das gesamte Material des Denkens" (261).

Die durch Wahrnehmung äusserer Gegenstände vermittelten Vorstellungen nennt LOCKE "sensations", die inneren Operationen (Denken, Zweifeln, Glauben, Begründen, Wissen, Wollen) und die

258) KANT I., Werke in sechs Bänden. Insel, Frankfurt 1964 VI, 53

259) LOCKE J., Ueber den richtigen Gebrauch des Verstandes. Meiner, Hamburg 1978, 4

260) LOCKE J., a.a.O. 1978, 1

261) LOCKE J., Versuch über den menschlichen Verstand. Meiner, Hamburg 1981/4., Bd.I, 108

daraus resultierenden Ideen bezeichnet er als "reflexions" (262). Die 'Sensation' hat Vorrang vor der 'Reflexion', denn sie gibt dem Denken Stoff. Die Entwicklung des Kindes zeigt denn auch, "dass das Kind in dem Masse, wie seinem Geist durch die Sinne Ideen zugeführt werden, immer mehr erwacht und umso mehr denkt, je mehr Stoff es zum Denken hat" (263).

Bei der Aufnahme der Eindrücke ist der menschliche Geist weitgehend passiv.

Mit diesen Hinweisen auf die Erkenntnistheorie und Denkpsychologie LOCKEs ist die Grundlage seiner Pädagogik, die er in der Schrift "Some thoughts concerning education" (1693, 'Gedanken über Erziehung') entfaltet, skizziert.

Erziehung ist bei LOCKE ein Prozess, der beim Sammeln von Eindrücken und Erfahrungen anhebt (Nihil est in intellectu, quod non ante fuerit in sensu), vom Einprägen der Vorstellungen in der 'tabula rasa' zum Festigen des Eingepägten durch Wiederholung, Übung und Anwendung zum rechten Vernunftgebrauch führt, der das Wollen und Handeln bestimmt.

Die Bildsamkeit wurzelt somit nicht in der Gott-Ebenbildlichkeit und im Bezug zum Ganzen, sondern im Menschen selbst.

LOCKE glaubt an die Allmacht der Erziehung, wenn er sagt, "dass von zehn Menschen, denen wir begegnen, neun das, was sie sind, gut oder böse, nützlich oder unnützlich, durch ihre Erziehung sind" (264).

LOCKE geht es um das Ideal des weltgewandten Gentlemans, der sich durch Tugend, Weisheit, feine Lebensart und Kenntnisse (virtue, wisdom, breeding, learning) auszeichnet (265).

Der 'Wesensgrund' der an erster Stelle erwähnten Tugend besteht

262) Von der inneren und äusseren Wahrnehmung sagt LOCKE a.a.O. 1981/4. I, 185: "Sie allein sind, soviel ich sehen kann, die Fenster, durch die das Licht in diesen dunklen Raum eingelassen wird."

263) LOCKE J., a.a.O. 1981/4. I, 124

264) LOCKE J., Gedanken über Erziehung. Bad Heilbrunn 1962, 2

265) LOCKE J., a.a.O. 1962, 107

in der Fähigkeit,

"sich selbst seine eigenen Wünsche zu versagen, seinen eigenen Neigungen entgegenzustreben und lediglich dem zu folgen, was die Vernunft ... als das beste anweist" (266).

Diese Fähigkeit, die als "Willfähigkeit und Fügsamkeit des Willens" zu bezeichnen ist, wird durch frühe Gewöhnung erworben.

Das "Geheimnis der Erziehung" besteht darin, mit früher Gewöhnung das Wollen an die Führung der Vernunft und Einsicht zu binden, um so den Gegensatz zwischen der an Lustgewinn orientierten "ungeleiteten Natur" und tugendhaftem Wollen zu überwinden.

Um den jungen Gentleman für das praktische Leben tüchtig zu machen, ist der Heranwachsende nicht etwa in eine Schule zu schicken, sondern einem sorgfältig ausgewählten, umfassend gebildeten Hauslehrer anzuvertrauen. Die Einzelbildung ist u.a. an der Idee orientiert, es gebe "möglicherweise keine zwei Kinder, die man nach der genau gleichen Methode leiten könnte" (267). LOCKE berücksichtigt damit nicht nur die Forderung nach differenzierter Standes- und Berufsbildung, sondern auch Einsichten in die Individualität.

Methodisch sind neben der Gewöhnung auch die Mittel des Beispiels und Vorbildes, des Spiels und des Vernunftappells zu beachten. Seiner Erkenntnistheorie gemäss muss alles Lernen mit der Sinnestätigkeit beginnen und vom spontanen Interessen, von der Wissbegier, von der Selbsttätigkeit und der Lust am Handeln getragen und bestimmt sein (268).

266) LOCKE J., a.a.O. 1962, 24

267) LOCKE J., a.a.O. 1962, 169

268) LOCKE J., a.a.O. 1962, 35, 40, 52, 59, 102 und 122

Was den Erkenntniserwerb (in Fächern wie Geographie, Astronomie, Anatomie, Geschichte, Geometrie, Verfassungskunde, Latein-, Mutter- und Fremdsprachen ...) betrifft, ermahnt LOCKE den Erzieher,

"dass es nicht so sehr seine Aufgabe ist, ihn [den Zögling] alles zu lehren, was Menschen überhaupt wissen können, sondern Liebe und Achtung gegenüber der Wissenschaft in ihm zu erwecken und ihn auf den rechten Weg zu bringen, auf dem er zum Wissen kommen und sich selber vervollkommen kann, wenn er das will" (269).

Obschon LOCKE nicht 'Didaktiker' genannt werden kann, ist doch sein Einfluss vorab auf ROUSSEAU, aber auch durch die bereits 1710 in deutscher Sprache veröffentlichten "Gedanken über Erziehung" erreichte Wirkung nicht zu unterschätzen.

Für das Problem der 'Methode' scheint mir vor allem die erkenntnistheoretisch und psychologisch fundierte Anschauung massgebend, die menschliche Seele sei zunächst leer und mit Eindrücken der Erfahrung aufzufüllen, und die Fügsamkeit des Willens sei zu "introduzieren".

Die Richtigkeit oder Angemessenheit der Verfahren ist nicht mehr an einer alles durchgreifenden Ordnung oder an einem Heilsplan, sondern an der Verfassung der menschlichen Seele, an ihren Grundkräften 'Wille' und 'Verstand' sowie am Lebensplan des Auszubildenden zu orientieren.

Die Methode wird dergestalt in eine Zweck-Mittel-Relation gestellt, sie gerät in den Horizont der Zweckmässigkeit und der Nützlichkeit.

'Methodenfreiheit' ist bei LOCKE als Spielraum zu bezeichnen, in dem der Erzieher und Hauslehrer jenseits traditioneller Unterrichts- und Lehrformen zweckmässige und nützliche, d.h. der Individualität, dem Spielbedürfnis, dem Erlebnis- und Tatendrang

des Zöglings, d.h. psychischen Bedürfnissen gemässe, aber auch den gesellschaftlichen, sozialen und lebenspraktischen Anforderungen entsprechende Lehrweisen wählt und Lernsituationen schafft.

Vom Einfluss John LOCKEs (1632 - 1704) auf Jean-Jacques ROUSSEAU (1712 - 1778) war schon die Rede (270); ROUSSEAU nimmt in seinem Werk 'Emile ou de l'éducation' (1762) mehrmals auf LOCKE Bezug, so etwa im Vorwort: "Auch nach dem Buch von Locke war mein Thema ganz neu und wird höchstwahrscheinlich auch nach meinem neu bleiben" (271).

Um ermassen zu können, inwiefern die "Menschenbildung" bei ROUSSEAU ein "ganz neues" Thema sein und bleiben konnte, muss man auf die früheren Werke und damit auf die grundlegenden kulturphilosophischen und anthropologischen Gedankengänge zurückgreifen.

ROUSSEAU sah sich mit einem kulturellen und mit einem gesellschaftlichen Problem konfrontiert (272), d.h. einerseits mit dem Zwiespalt zwischen einer Vielfalt von Wissenschaften/ Künsten und dem Fehlen einer einheitlichen Moral, andererseits mit der Diskrepanz zwischen der (u.a. von LOCKE und VOLTAIRE) postulierten Freiheit und Gleichheit aller Menschen und den politisch-ökonomischen Unterschieden.

270) Vgl. dazu auch ROEHRS H., J.J. Rousseau. Quelle und Meyer, Heidelberg 1966/2., 146 - 166

271) ROUSSEAU J.J., Emile oder Ueber die Erziehung. Schöningh, Paderborn 1975/3., 5

272) HAGER F.P., Pestalozzi und Rousseau. Haupt, Bern 1975

ROUSSEAU hat im ersten, von der Akademie von Dijon preisgekrönten "Discours" (1750) die Frage, ob die Wissenschaften und Künste zur Läuterung der Sitten beigetragen haben, negativ beantwortet:

"In dem Mass, in dem unsere Wissenschaften und Künste zur Vollkommenheit fortschritten, sind unsere Seelen verderbt geworden" (273).

Gegenüber früheren Zeiten, in welchen die Sitten noch einfach, ungekünstelt und gut waren, diagnostiziert ROUSSEAU einen Kulturzerfall, der sich in Müssiggang, Luxus, Verweichlichung und in Zersetzung der Sitten äussert (274). Die moralische Reinheit steht in Gefahr, denn "schon von Kindsbeinen an putzt eine wahnwitzige Erziehung unseren Geist heraus und verdirbt das Urteil" (275).

ROUSSEAU erkennt zwischen Natur und zivilisatorischem Fortschritt einen scharfen Gegensatz, und er sieht die Lösung nicht in Weltkenntnis und Intellektualismus, sondern in der Rückführung zur "Tugend" als einer "erhabenen Wissenschaft der schlichten Seelen" (276).

Auch im zweiten Discours "Ueber den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen" (1754) kommt der Gegensatz zwischen idealem Naturdasein und dekadentem Kulturzustand zur Sprache, aber der Gedanke führt über den ersten Discours hinaus zur Frage nach dem Anfangszustand des Menschengeschlechts. ROUSSEAU beschreibt den ideellen (nicht erfahrungsmässig-anthropologischen oder religiösen) Urzustand, der als Anfangszustand den Massstab menschheitlicher Entwicklung (i.S. der Phylo- und Ontogenese) setzt, als vorgesellschaftliches, vorzivilisatorisches und vorsprachliches Dasein

273) ROUSSEAU J.J., Schriften zur Kulturkritik. Meiner, Hamburg 1964, 15

274) ROUSSEAU a.a.O. 1964, 37 ff.

275) ROUSSEAU a.a.O. 1964, 45

276) ROUSSEAU a.a.O. 1964, 57

einzelner Menschenwesen, deren friedliches und bedürfnisgesättigtes Leben durch die Naturtriebe geregelt ist (277). Schon der primitive Naturzustand ist von zwei Prinzipien oder Anlagen bestimmt, "die vor dem Verstand da sind": das ist einerseits der Selbsterhaltungstrieb, die instinktive Selbstliebe, andererseits eine Vorform des Mitleids, d.h. die Abneigung, seinesgleichen leiden oder umkommen zu sehen; aus diesen beiden Prinzipien glaubt ROUSSEAU "alle Regeln des Naturrechts" ableiten zu können (278).

Im natürlichen Zustand lebt der Mensch sorglos, frei, vormoralisch, ohne Besitz, in unverdorbener Selbstliebe ('amour de soi'), die nicht mit Selbstsucht ('amour-propre'), einem in der Gesellschaft entkeimenden Gefühl verwechselt werden darf (279).

In der (zweiten) Epoche der beginnenden Vergesellschaftung gibt es unter den Menschen eine lose gesellschaftliche Verbindung, die man sich als eine Art "Hirtenkultur" vorzustellen hat (280).

In diesem zweiten Zustand lebten die Menschen noch in Musse, in Uebereinstimmung mit der Natur, im Gleichgewicht von Bedürfnis und Befriedigung. Der Zustand der "Wilden" bestätigt ROUSSEAU,

"dass die Menschheit dazu geschaffen war, für immer darin zu verharren, dass dieser Zustand die wahrhafte Jugend der Welt ist und dass aller Fortschritt darüber hinaus zwar dem Schein nach jeweils ein grosser Schritt zur Vollendung des Individuums, in Wirklichkeit aber ein Schritt zum Verfall der Gattung war" (281).

277) ROUSSEAU a.a.O. 1964, 83 ff.

278) ROUSSEAU a.a.O. 1964, 72 f.

279) ROUSSEAU a.a.O. 1964, 169

280) ROUSSEAU spricht a.a.O. 1964, 197 von "Horde" und "einer Art von freier Zugesellung, die niemand verpflichtete und nicht länger dauerte als die vorübergehende Not, die sie gebildet hatte."

281) ROUSSEAU a.a. O. 1964, 213

Im dritten Zustand, der durch den Kampf aller gegen alle gekennzeichnet ist, hebt die Einführung des Eigentums und der Arbeitsteilung (Metallverarbeitung und Ackerbau) die Gleichheit aller Menschen auf, lässt an ihre Stelle rücksichtslose Konkurrenz, Machtstreben, Eigensucht, "Sklaverei und Elend" treten (282).

In der durch den umfassenden Kampf bewirkten Unsicherheit entwirft dann ein kluger Reicher "den ausgedachtsten Plan, den jemals der menschliche Geist ausbrütete" (283), eine Ueber-einkunft, einen Gesellschaftsvertrag, in dem die Rechte und Pflichten der Menschen geregelt und garantiert werden. In Wirklichkeit geben aber die neuen Gesetze "dem Schwachen neue Fesseln und dem Reichen neue Macht" (284); Ungleichheit und Unfreiheit bestehen jetzt unter dem Deckmantel des Gesetzes und des Rechts weiterhin, so wie auch der Krieg der Staaten weitergeführt wird (285).

ROUSSEAU entwirft im "Contrat social" (1762) und im pädagogischen Hauptwerk "Emile ou de l'éducation" (1762) politische und pädagogische Lösungen zum Problem der Entartung und zum Problem der Entfremdung des ehemals natürlichen Menschen im Sündenfall der Vergesellschaftung.

Im idealen Gesellschaftsvertrag, der über den 'gemeinsamen Willen' (volonté générale) als einer übergeordneten, unteilbaren Ganzheit zur staatlichen Ordnung führt, findet der Mensch zur verlorenen Freiheit und Gleichheit zurück (286).

282) ROUSSEAU a.a.O. 1964, 213 ff.

283) ROUSSEAU a.a.O. 1964, 227

284) ROUSSEAU a.a.O. 1964, 229

285) ROUSSEAU a.a.O. 1964, 231 f.

286) ROUSSEAU J.J., Gesellschaftsvertrag. Reclam, Stuttgart 1979

Im "Emile" geht es um die Rettung und sittliche Emporbildung des Einzelmenschen, um das Programm einer "allgemeinen Menschenerziehung". ROUSSEAU stellt die Frage nach der rechten Erziehung zum vornherein in den Problemhorizont der Kulturphilosophie, in die Spannung von Natur und Kultur. Sein pädagogisches Denken ist deshalb eine grundsätzliche Besinnung auf das Menschliche, auf das Ursprüngliche, auf die Natürlichkeit als Anfangszustand der Menschheit.

Der von VOLTAIRE erhobene Vorwurf, noch nie sei soviel Geist darauf verwendet worden, Menschen "wieder zu Tieren zu machen" (287) ist so fragwürdig wie die von ihm geprägte Formel "Zurück zur Natur"; es geht ROUSSEAU nicht um eine Rückkehr zum endgültig verlorenen Naturzustand, sondern um eine Wiederherstellung der Ursprünglichkeit und Eigentlichkeit menschlichen Daseins. Weil die Entfremdung, der Selbst-Verlust zu verhindern ist, ist der Zögling aus der Gesellschaft herauszunehmen, denn:

"Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen" (288).

Der tiefere Sinn dieser "Einzelerziehung", die an die Einzelexistenz des Naturmenschen (im 2. Discours) erinnert, ist nicht nur gesellschaftskritisch, sondern existentiell-anthropologisch verankert.

287) ROUSSEAU a.a.O. 1964, 303

288) ROUSSEAU J.J., Emile oder über die Erziehung. Schöningh, Paderborn 1975/3., 9 (UTB Nr. 115)

Die Erziehungs- und Bildungsidee ROUSSEAU's ist am Urzustand und am wesenhaften Gutsein des Menschen orientiert. Sie richtet sich deshalb auf die allgemein-menschlichen Bedingungen, auf die Menschwerdung schlechthin.

Erziehung und Bildung, wie sie ROUSSEAU im "Emile" entwickelt, konstituieren das Kindes- und Jugendalter als eigenständige menschliche Daseinsform; Erziehung ist Befreiung des Menschen zu sich selbst i.S. der Ueberwindung zivilisatorischer Deprivation. Diese Befreiung gelingt nur in der Anpassung an die organische, phasenspezifische Entwicklung, im Waltenlassen der Natur, denn das Ziel der Erziehung "ist das Ziel der Natur selber" (289).

Die Erziehung durch die Dinge und durch die Menschen ist der Erziehung durch die Natur unterzuordnen, und auf die Frage, was man tun muss, um Menschen heranzubilden, antwortet ROUSSEAU: "Zweifellos viel: nämlich verhindern, dass etwas getan wird" (290).

Die damit angesprochene "negative Erziehung" als Zentralbegriff ist im folgenden in ihrem Zusammenhang mit den didaktisch relevanten Prinzipien der "Naturgemässheit", der "Angepasstheit" (Stufengemässheit) und der "Sacherfahrung" zu erörtern und vom Vorwurf, es handle sich um die Forderung des reinen "Wachsenlassens", zu entlasten.

Die Entfaltung des Menschen zu seiner vollen Lebensfähigkeit gelingt nur in enger Anlehnung an die Natur. ROUSSEAU spricht geradezu von einem "allgemeinen Prinzip, die Natur allein walten zu lassen" (291) und davon, auf die "Einmischung" zu verzichten bzw. "weniger zu lehren als zu leiten" (292).

289) ROUSSEAU a.a.O. 1975/3., 11

290) ROUSSEAU a.a.O. 1975/3., 14

291) ROUSSEAU a.a.O. 1975/3., 119

292) ROUSSEAU a.a.O. 1975/3., 26

Das Vertrauen in das Walten der Natur ist von der Ueberzeugung getragen, "dass die ersten Regungen der Natur immer richtig sind", dass es keine "Ur-Verderbtheit" gibt (293).

Die Gutheit der Natur ist in der Natürlichkeit und Unversehrtheit des heranwachsenden Menschen zu bewahren (294).

"Natur" ist das Ursprüngliche, Echte, Einfache, Ungeköstelte, Unverdorbene, die Ordnung, aus der der Mensch zwar herausfallen kann, die Ordnung, die zwar gestört, aber nicht zerstört werden kann. Insofern ist Natur auch Massstab, Lehrmeisterin: Ziel und Weg der Menschenbildung sind an der Natur des Menschen abzulesen, der Natur abzulauschen.

Den Menschen "naturgemäss" erziehen und bilden heisst deshalb, die Natur nicht beeinträchtigen, ihr vielmehr zum Durchbruch verhelfen, die Anlagen entfalten lassen.

Schon von Geburt an ist das Kind "Schüler nicht des Erziehers, sondern der Natur. Der Erzieher lernt selbst bei dem grossen Meister und verhindert, dass seinen Bemühungen zuwider gehandelt wird" (295).

Das Prinzip der "negativen Erziehung" muss - dem Prinzip der Anpasstheit gemäss - auf jeder Entwicklungsstufe einen spezifischen Bedeutungsgehalt gewinnen:

293) ROUSSEAU a.a.O. 1975/3., 71

294) Der Naturbegriff ist bei ROUSSEAU so komplex wie randlos und verschwommen, weil sich in ihm ontologische, normative, historische und psychologische Aspekte verschlingen. Natur ist ihm nicht nur das zur Vernunft Drängende, das Vernünftige, sondern auch Entfaltung der göttlichen Fülle, deren transzendente Herkunft in unverfälschter und verwandter Seelenstimmung wahrnehmbar und erlebbar ist. Man vergleiche dazu auch die Ausführungen von GAD C., Rousseau. Reclam, Stuttgart 1963, 19 - 30

295) ROUSSEAU a.a.O. 1975/3., 37

- "Die erste Erziehung muss eine rein negative sein" (296):
Das Säuglingsalter (Geburt bis 2.Lj.) ist die Phase des natürlichen Kräftewachstums, in dem die Sinne im ungleitenden und lustbetonten Tun erstarken (297).
Dem natürlichen Bewegungsdrang muss Entfaltungsraum gegeben werden, jeder Verweichlichung ist vorzubeugen (298).
Jede "unangebrachte Eile", dem Kind das Sprechen beizubringen, ist zu vermeiden. Der Erzieher hat den Säugling und das Kleinkind gegen alle gekünstelten und treibhausähnlichen Einflüsse abzuschirmen.
- Während der Kindheit (2. - 12. Lj.) ist das 'Verhüten' durch ein 'Wirken im Einklang mit der Natur' zu ersetzen: Die Lernsituationen sind so zu gestalten, dass das Kind unmerklich die Sachzwänge erfährt, dass es in originale, die Aktivität und Selbsttätigkeit herausfordernde Lagen gerät. Der Erzieher und Lehrer lenkt indirekt, er greift nicht "pedantisch und lehrsüchtig" ein, er opfert nicht dauernd die Gegenwart einer Zukunft, die nicht festzulegen ist (299).
Weil die "Natur will, dass Kinder Kinder sind, ehe sie Männer werden" und weil die Kindheit "eine eigene Art zu sehen, zu denken und zu fühlen" hat (300), muss der Erzieher mit Lenken und Eingreifen zurückhaltend sein, das Spezifische der betreffenden Entwicklungsphase zu erkennen versuchen, um das Kind "seinem Alter gemäss" zu behandeln und nicht zu überfordern (301).

297) ROUSSEAU a.a.O. 1975/3., 43

298) ROUSSEAU a.a.O. 1975/3., 28

299) ROUSSEAU a.a.O. 1975/3., 56

300) ROUSSEAU a.a.O. 1975/3., 69

301) ROUSSEAU a.a.O. 1975/3., 87

Es geht darum, den Heranwachsenden im Kindesalter genügend Primärerfahrungen (302) machen zu lassen und damit die Sinne zu vervollkommen. Das lust- und bewegungsbe-
tonte Lernen muss den Charakter des Entdeckens bewahren (303).

Die pädagogische und didaktische Einflussnahme ist auf das Gestalten und Arrangieren von Lern-, Erlebnis- und Ent-
deckungssituationen zu beschränken, um dergestalt den
Zögling "durch das Reich der sinnlichen Empfindungen bis an
die Grenzen der kindlichen Vernunft" zu führen:

"Jedes Alter, jede Lebensstufe hat seine eigene Vollkommen-
heit und seine eigene Reife" (304).

- Im folgenden Entwicklungsabschnitt, im Kindesalter (12. -
15. Lj.), das nun recht eigentlich die Zeit zielstrebigem Ar-
beitens und Lernens ist, übersteigen die Kräfte die Bedürf-
nisse: der Heranwachsende besitzt einen Kraftüberschuss,
der auf Kenntniserwerb, auf das Ueben des Denkens und Ur-
teilens, aber auch auf das Erlernen eines Handwerks zu rich-
ten ist (305).

Der eigentliche Lernantrieb ist die "Neugier", auf die der
Erzieher - wiederum im Sinne der "negativen Erziehung" -
zurückhaltend einzugehen hat: Um die kindliche Neugier zu
nähren, darf man sie nicht befriedigen. Der Schüler "soll die
Naturwissenschaften nicht lernen, sondern erfinden" (306).
Naturereignisse wie Sonnenaufgang und -untergang machen
den Lernenden "betroffen", bringen ihn in kognitive Disso-
nanz-Lagen. Die methodische Zurückhaltung behütet den Heran-
wachsenden vor Zeichen und Belehrung, öffnet ihm jedoch den
Raum zur Selbsttätigkeit, zum Entdecken, Fragen, Forschen,
Denken und Urteilen.

302) ROUSSEAU a.a.O. 1975/3., 151: Emile weiss nichts auswen-
dig, er weiss es aus Erfahrung.

303) ROUSSEAU a.a.O. 1975/3., 134

304) ROUSSEAU a.a.O. 1975/3., 149

Didaktisch handelt es sich jetzt bei der "negativen Erziehung" um ein selektives Verzögern, um ein subtiles Lenken der aufbrechenden Erkenntnisprozesse.

- Im Jünglingsalter (ab 15. Lj.), in dem die Leidenschaften erwachen und der junge Mensch sich für Mitgefühl, Freundschaft und Liebe, für religiöses Erleben und für soziale Einsichten öffnet, muss es im Sinne der "negativen Erziehung" um den Schutz der Natur vor den Bedrohungen, Verführungen, Verlockungen und Ueberforderungen der Gesellschaft gehen. Auch hier geht es darum, "alles so lange wie möglich hinauszuzögern" (307), um u.a. die aufkeimenden Leidenschaften bewältigen zu lernen. Das soziale Lernen wird weitergeführt durch das Erleben überschaubarer sozialer Verhältnisse und gesellschaftlicher Situationen (308).

Rückblickend ist festzuhalten:

Es gelingt ROUSSEAU, das Prinzip der negativen Erziehung, das in der Klammer kultur- und gesellschaftskritischer Ueberlegungen gehalten ist, phasenspezifisch zu differenzieren und mit den Prinzipien der Naturgemässheit, Angepasstheit und Sacherfahrung zu verknüpfen.

Den nachhaltigen Einfluss auf das didaktische Denken späterer Zeiten (KEY, MONTESSORI, B. OTTO, NEILL usw.) ist m.E. darüber hinaus auf eine Radikalisierung einiger Aspekte oder Gesichtspunkte zurückzuführen:

- ROUSSEAU hat den Blick für das Allgemeinmenschliche (vor aller Berufs- und Standeserziehung) freigelegt und dabei den Eigenwert des Kindseins aufgezeigt.

305) ROUSSEAU a.a.O. 1975/3., 157 ff. (Tischlerhandwerk)

306) ROUSSEAU a.a.O. 1975/3., 159

307) ROUSSEAU a.a.O. 1975/3., 235

308) ROUSSEAU a.a.O. 1975/3., 362 ff.

Didaktisch bedeutet das, dass das Erziehungs- und Bildungsziel in der Wiederherstellung der ursprünglichen Menschennatur zu suchen ist; methodisch ist damit ein "naturgemässes" Verfahren gefordert.

- ROUSSEAU deckt auf, dass es neben der sachlogischen Reihenfolge eine entwicklungspsychologische Abfolge gibt, an der sich alles Lehren und Erziehen zu orientieren hat.
- Er zeigt weiter auf, wie sich die Naturanlagen im Inneren des Kindes in der direkten Sachbegegnung, am Widerstand der Sache entfalten; dem Kind soll nicht vorzeitig etwas beigebracht werden, weil es sonst die Lösung nicht mehr selbsttätig entdecken oder (wieder-) erfinden kann.
- Erziehung und Bildung werden damit vorwiegend zu einem Verhüten von Entwicklungshemmungen, Ueberforderungen und naturwidrigen, entfremdenden Einflüssen, zu einem subtilen Unterstützen der Natur im Sinne des Gestaltens von anregenden und natürlichen Lernsituationen.
- Das Lernen wird in das Leben zurückgeholt, wird zum natürlichen Lernen, das von Entfremdungseffekten planmässigen Unterrichts befreit ist. Der Lehrer hat nicht sich und sein Lehren in den Vordergrund zu drängen, sondern die Situation so zu gestalten, dass die kindlichen Interessen angesprochen, die altersspezifischen Fähigkeiten aktiviert und das Erleben in der direkten Sachbegegnung ermöglicht werden.

ROUSSEAU betont und beleuchtet im "didaktischen Dreieck" Lehrer Stoff Schüler den Faktor "Schüler" in seinem Eigenwert, in seiner ontogenetischen und individuellen Eigenart, und damit verbunden in all seinen Ansprüchen, die nur im Rahmen einer (recht verstandenen) "negativen Erziehung" erfüllbar sind.

Damit wird nun die Einfluss- und Handlungsmöglichkeit des Erzieher-Lehrers im Sinne der "Methodenfreiheit" nicht nur (phasenspezifisch) eingeschränkt, sondern qualitativ verändert: Die methodische Freiheit des Lehrers wird gewissermassen am Anspruch und Recht des Kindes auf sein Kind-Sein sowie an seiner Entfaltungs- und Reifungsgesetzlichkeit gebrochen. Der Lehrer steht nicht mehr nur im Dienst der Sache oder im Dienst der durch die Sachordnung sich auswirkenden normativen Ansprüche, sondern hinter der bereitgestellten Sache und durch das methodische Arrangement im Dienst des Kindes. Das Kind selbst begrenzt die "Methodenfreiheit" und reduziert sie auf den Spielraum einer "negativen Erziehung", die jedoch über ein blosses "Wachsenlassen" hinaus phasenspezifisch zu differenzieren ist.

Gemeinhin werden die Philanthropen (BASEDOW 1724 - 1790, CAMPE 1746 - 1818, SALZMANN 1744 - 1811, TRAPP 1745 - 1818) als wenig präzise Sachwalter ROUSSEAU'schen Erbes bezeichnet: Von "Wachsenlassen", "Hinausschieben des eigentlichen Lernens und der Berufstüchtigkeit" ist - mindestens was BASEDOW betrifft - wenig zu sehen (309).

Abgesehen von der relativen Wirkungslosigkeit der Philanthropen auf die Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts und auf die reformpädagogischen Strömungen des 20. Jahrhunderts (310) scheinen sie doch im Rahmen ihres pädagogischen Anliegens Transformationen vorgenommen zu haben, die für manche Aspekte der Gegenwartsdidaktik aufschlussreich sind.

- 309) REBLE A., Geschichte der Pädagogik. Klett, Stuttgart 1981, 154 ff.
 DIETRICH Th., Geschichte der Pädagogik in Beispielen. Klinkhardt, Heilbrunn 1970, 41 ff.
 BLAETTNER Fr., Geschichte der Pädagogik. Quelle und Meyer, Heidelberg 1962/9., 78 ff.
- 310) HERRMANN U. in: SCHEUERL H. (Hrsg.), Klassiker der Pädagogik. Band 1 . Beck, München 1979, 156

Die Philanthropen reflektieren in ihrer (im einzelnen recht unterschiedlichen) Pädagogik nicht nur das im gesellschafts- und kulturkritischen Rahmen stehende "Naturevangelium" ROUSSEAUS; sie versuchen vielmehr den im geistigen Prozess der "Deutschen Aufklärung" (311) verwurzelten Aufbruch zum "neuen" (vernunftgeleiteten, industriös-fleißigen, am Gemeinwohl orientierten) Menschen im konkreten Schulversuch zu erproben.

Die in Lehrbüchern und Unterrichtshilfen vorgeschlagene und in Erziehungsinstituten (Dessau, Schnepfenthal) praktizierte Methode ist nicht nur Bildungsinstrument, sie gerät (speziell bei BASEDOW) in den Horizont sichtbaren und nachweisbaren Unterrichtserfolgs: Methodische Kunst wird zur Akrobatik, Bildung zur Schaustellung, Wissen zur öffentlichen Attraktion pervertiert (312).

Die Schulversuche waren aber nicht nur von einem fast unbegrenzten Glauben an die Perfektibilität und Versittlichung des Menschen motiviert, sondern auch aus einem aus Kriegsfolgen und Versorgungskrise, aus dem verbreiteten Pauperismus hervorgewachsenen Modernisierungszwang entstanden.

Erziehung, Bildung, Schulung und Aufklärung waren eine Antwort auf schwerwiegende politisch-soziale Probleme.

Aufklärung und Bildung mussten deshalb planbar und organisierbar sein; darin zeigt sich ein rationalistisches und utilitaristisches Element, das - verbunden mit dem Vertrauen in die menschliche Lernfähigkeit und in die "Machbarkeit" des gebildeten Menschen - zu treibhausähnlichen Bildungsexperimenten führte.

Die teilweisen Misserfolge dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Philanthropen die von LOCKE und ROUSSEAU inspirierten

311) Vgl. dazu PUETZ P., Die Deutsche Aufklärung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt 1978
BERGK A., Aufklärung und Gedankenfreiheit. Frankfurt 1977
LUEBBE H., Praxis der Philosophie. Reclam, Stuttgart 1978

312) Man begreift HERDER, wenn er sagt, er wolle BASEDOW
"keine Kälber zu erziehen geben, geschweige denn Menschen."

pädagogischen und didaktischen Konzepte in die Praxis konkreter ökonomischer Lagen umzusetzen versuchten.

Die pragmatische Tendenz dieser Bewegung lässt sich auch am Interesse der Philanthropen ablesen, Lehrer auszubilden (313) und das pädagogische Wissen "empirisch" (i.S. teilnehmender Beobachtung) zu fundieren.

SALZMANN, der mit der "Pestalozzischen Lehrart" übereinzustimmen glaubt, versteht unter Erziehung die "Entwicklung und Uebung der jugendlichen Kräfte" i.S. von ROUSSEAU.

Der "Plan zur Erziehung der Erzieher" ist höchst einfach, er lautet: "Erziehe dich selbst" (314), denn "von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muss der Erzieher den Grund in sich selbst suchen" (315). Neben den zu erwerbenden Natur- und Kultur-Kenntnissen sowie Fertigkeiten, durch die der Lehrer Vorbild sein kann, legt SALZMANN Wert auf eine psychologische Schulung: "Lerne mit Kindern sprechen und umgehen", "Lerne mit Kindern dich beschäftigen" (316), mit Kindern spielen.

Ernst Christian TRAPP, der 1779 den neu geschaffenen Lehrstuhl für Pädagogik in Halle bezog, vertrat in seinem "Versuch der Pädagogik" (1780) die Ansicht, Pädagogik sei erfahrungswissenschaftlich, d.h. an pädagogischen Beobachtungen und an zuverlässigen Erfahrungen zu orientieren. Die "Allgemeine Unterrichtslehre" liess TRAPP in der "Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens" (von J.H. CAMPE) unter dem Titel "Vom Unterricht überhaupt" erscheinen (317).

313) SALZMANN Ch.G., Ameisenbüchlein. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1960

314) SALZMANN a.a.O. 1960, 49

315) SALZMANN a.a.O. 1960, 11

316) SALZMANN a.a.O. 1960, 52 ff.

317) TRAPP E.Ch., Vom Unterricht überhaupt. Quelle und Meyer, Heidelberg 1964

Nach TRAPP zeigt die Gesellschaft, w a s gelehrt, die menschliche Natur, w i e gelehrt werden muss. Bezüglich der Bildungsinhalte erkennt TRAPP bereits das Problem der Allgemein- und Standes- bzw. Berufsbildung. Die Lösung lautet: "Solange man noch nicht weiss, wozu dieser oder der künftig in der Gesellschaft bestimmt ist: solange unterrichtet man ihn bloss als Glied der Gesellschaft überhaupt, man entwickelt a l l e seine Fähigkeiten, man übt alle seine Kräfte" (318). Es gibt deshalb einen für alle Stände gültigen Kanon grundlegender Bildung, auf dem die Differenzierung und Standesbildung aufbaut.

Im Rahmen der Methodik erörtert TRAPP einige allgemeine Regeln, wohl wissend, dass es daneben fachdidaktische, d.h. "spezielle Regeln" zu beachten gilt.

Im Unterricht muss es darum gehen, den Schüler mittels Real- erfahrung möglichst viele Ideen und Begriffe sammeln zu lassen. Der Zusammenhang dieser Begriffe darf nicht durch Unterrichtsstunden zerrissen werden, er soll der "Form der gesellschaftlichen Unterredung" gemäss eine "natürliche Zusammenstellung" ergeben (319).

Der Vorrat an "moralischen Ideen" ist durch Erzählungen zu vermehren, denn "Geschichte ist die beste Lehrerin der Menschen, nicht sowohl durch die Wahrheit der Begebenheiten, die sie erzählt, als durch die Darstellung des Abstrakten im Konkreten, durch die Veranschaulichung der Begriffe, die sie gewährt" (320). Entgegen CAMPEs Ansicht soll der Lehrer auch Märchen, Mythologien und "Gespensterhistörchen" erzählen, denn die "Neigung zum Wunderbaren und zur Phantasie" ist nach TRAPP naturgegeben.

318) TRAPP a.a.O. 1964, 8

319) TRAPP a.a.O. 1964, 18 : "Die Kirschen führen zu Lukull, dieser nach Rom; Rom zu Romulus oder zum Papst."

320) TRAPP a.a.O. 1964, 19

Die wunderbaren Geschichten sind aber doch "fragwürdig" zu machen und mit zunehmendem kindlichem Realitätssinn kritisch zu betrachten. Das Verfahren erinnert an die in der Berlinischen Monatsschrift 1783 erschienene Abhandlung "Ueber den Ursprung der Fabel von der weissen Frau", in der es um die Freisetzung der Vernunft durch rationale Erklärung von Fabeln, Wundergeschichten, Hexenmärchen und Geistererscheinungen geht (321).

Auf das Sammeln folgt das Ordnen, das nun dem Fachverständnis, dem "Selberdenken" (KANT) und der Ideen-Integration dient.

Hatte die Phase des "Sammelns" noch propädeutische Funktion, so gehört das "Ordnen" zu einem Unterricht, der vier Zwecken dient:

dem Behalten, dem Verstehen und Empfinden, dem Finden und Erfinden sowie dem Anwenden.

Diese Zwecksetzung kennt also bereits die Trias "Aufnehmen - Behalten - Anwenden", unterscheidet Kenntnisse und Fertigkeiten - und bezeichnet das "Erfinden" (i.S. der Selbsttätigkeit) als "wichtigstes Stück des ganzen Unterrichts" (322).

Weil hier das Lernen als Akt des Selbst-Tätigseins verstanden wird, empfiehlt TRAPP auch die "Sokratische Methode" (nicht für alle Fächer) und die "analytische Methode" i.S. des induktiven Verfahrens, das vom Nahen und Sinnenfälligen zum Entfernten und Abstrakten führt (323). Daneben erörtert TRAPP auch Regeln, die das Lernen und Lehren i.e.S. betreffen: Einführungslektionen sind mit Lektionen der Vertiefung und des Durcharbeitens zu ergänzen; das Lernen ist zu variieren, Mannigfaltigkeit und eintönige Uebungsarbeit sollen abwechseln; das Lernen soll gründlich und angemessen sein, die einzelnen

321) HINSKE N., Was ist Aufklärung? Wiss.Buchgesellschaft. Darmstadt 1977, 5 ff.

322) TRAPP a.a.O. 1964, 48

323) TRAPP a.a.O. 1964, 27 ff., 40 f., 42 ff.

Seelenkräfte bedürfen auch der "mechanischen Uebung"; der Lehr-Lern Prozess verläuft über Zwischenziele, deren Erreichen belohnt werden soll.

Die Methodenprobleme werden von TRAPP weder erstmals noch besonders originell erörtert, aber doch ansatzweise rational, von normativen Vorgaben unbelastet diskutiert.

Die geistigen Grundlagen der Unterrichtsverfahren werden kritisch bedacht - und damit wird auch die Methodenfreiheit diskutabel. Mit der nun einsetzenden Lehrerbildung sind nicht nur Fragen nach der erfolgreichen oder richtigen Methode, sondern auch Fragen nach dem Theorie-Praxis-Bezug zu beantworten. Manches, das bei TRAPP (und SALZMANN) mehr andeutungs- und ansatzweise dargestellt ist, erscheint bei Denkern wie PESTALOZZI, HERBART, SCHLEIERMACHER usw. als ausgereiftes Problem.

Beachtlich bleibt hingegen der Versuch der Philanthropen, nicht nur konzeptuelle Vorschläge zur Bildung gemacht , sondern diese auch im pädagogischen Ernstfall der Falsifikation unterworfen zu haben. "Methode" erscheint damit als etwas, das in der Praxis, im Vollzug der Idee scheitern kann.

2.5. Das Problem der Methodenfreiheit im Denken PESTALOZZI

Wer bei PESTALOZZI das Problem der Methodenfreiheit mit einem einschlägigen Zitat – etwa mit dem Hinweis, es könne "nicht zwey gute Unterrichtsmethoden geben – es ist nur *E i n e* gut ..." erledigen will (324), setzt sich zum vornherein ausserhalb jenes Wahrheitskreises, der bei PESTALOZZI durch ein Gedankennetz repräsentiert ist, das die Methode, die "Idee der Elementarbildung" und der Armenerziehung mit sozialen, pädagogischen, anthropologischen und religiösen Anschauungen und Gedankengängen verknüpft (325).

Es ist dieser hohe Verknüpfungs- und Komplexitätsgrad, der zu einer differenzierteren Sicht und Fragestellung zwingt:

- In welchem Kontext steht bei PESTALOZZI die Unterrichtsmethode, welchen Stellenwert ist dem didaktisch-methodischen Denken im Gesamtrahmen einzuräumen?

324) K.A. XIII, 320 [Wie Gertrud. 1801]

Die folgenden Zitate stammen aus:

- K.A. Pestalozzis Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe, Hrsg. von BUCHENAU/SPRANGER/STETTBACHER. Berlin 1927 ff.
- R. Pestalozzis Werke in acht Bänden. Hrsg. von BAUMGARTNER. Rotapfel, Zürich 1946
- B. J.H. Pestalozzi. Sämtliche Briefe, Hrsg. vom Pestalozzianum, Zürich 1946 ff.

In eckige Klammern setze ich im Anmerkungsteil jeweils den Titel oder den Titelanfang des betreffenden Werks sowie das Erscheinungsjahr.

Einzelne Zitate sind folgender Sammlung entnommen:

J.H. Pestalozzi. Auswahl aus seinen Schriften. Band 1 – 3
Hrsg. von BRUEHLMEIER A. Haupt, Bern 1977 und 1979

- 325) Vgl. dazu DELEKAT F., J.H. Pestalozzi. Quelle und Meyer, Heidelberg 1968
SILBER K., Pestalozzi. Der Mensch und sein Werk. Quelle und Meyer, Heidelberg 1957
STETTBACHER H., Artikel 'J.H. Pestalozzi' in: Lex der Päd. Francke, Bern 1952 Bd. III, 342 – 356
WEBER L., Das pädagogische Anliegen Pestalozzis. In: Vom Geist abendländischer Erziehung. Morgarten, Zürich 1961, 37-80

Was versteht PESTALOZZI unter "Methode", welches sind die geistigen Prinzipien und Grundlagen des Unterrichtsverfahrens?

- Wie frei oder wie gebunden kann oder soll der Lehrer im Sinne dieser Methodenlehre entscheiden und handeln?

(1) Das methodische Anliegen PESTALOZZIs im Kontext seiner pädagogischen Bemühungen

PESTALOZZI hat sich vom 'Stanserversuch' (1799) an bis zu seinem Tode (1827) zwar nicht ausschliesslich, aber doch vorwiegend mit pädagogischen und i.e.S. methodischen Fragen befasst (326). Sein Suchen und geistiges Ringen um die Erziehungs- und Unterrichtsmethode ist auf bemerkenswerte Art stets mit praktischen Versuchen verbunden: Neuhof, Stans, Burgdorf, Münchenbuchsee und Yverdon sind Stationen, an die PESTALOZZIs Erfahrungswissen geknüpft bleibt. Sein pädagogisches und didaktisches Denken ist mit den Grundlagen seines eigenen Daseins verbunden, ja es wird von Handlungsversuchen genährt, in Gang gehalten - und oft auch in Frage gestellt; PESTALOZZI verliert sich nie in weltfremder Programmatik.

Lange vor dem Entschluss, "Schulmeister" werden zu wollen (327), hat sich PESTALOZZI mit landwirtschaftlichen, ökonomischen, juristischen, philosophischen, religiösen und anthropologischen Fragen beschäftigt (328). Aber auch pädagogische, genauer 'armenpädagogische' Probleme nahmen ihn schon früh in Anspruch.

326) PESTALOZZIs früh erwachtes Interesse an der "Volksbildung" und an der Emporbildung des Menschen zur "wahren Menschlichkeit" findet schon in den frühen Schriften Ausdruck:

Tagebuch Pestalozzis über die Erziehung seines Sohnes K.A.I, 115 - 130 [1774] ; Tschärner-Briefe [1777]; Abendstunde [1780]

- Lienhard und Gertrud: R I und II [1781, 1783 und 1785 sowie 3.Fassung 1820] K.A. VI, 467 ff.

327) K.A. XIII, 187 [Gertrud. 1801]

328) Vgl. dazu auch BRUEHLMEIER a.a.O. 1977 und 1979

PESTALOZZI's Leben war "ein Leben in und mit der Armut" (329), er hat die Armut erlebt, erlitten, ausgehalten, überwunden – und reflektiert.

Sein lebenslanges Bemühen, "die Quellen des Elends zu stopfen" (330), begleitete und überdauerte auch die "pädagogische Phase" (Stans, Burgdorf, Münchenbuchsee und Iferten) (331).

Als sich PESTALOZZI den genuin didaktisch-methodischen Fragen zuwendet (ab ca. 1799/1800), ist er bereits über fünfzig Jahre alt und er blickt nicht nur auf ein bewegtes Lebensschicksal, sondern auch auf ein schriftstellerisches Werk zurück, dessen äusserer Erfolg im Verhältnis zur Reflexionstiefe eher bescheiden war (332).

Dieser lebensgeschichtliche und geistige Hintergrund lässt ahnen, dass das methodische Anliegen PESTALOZZI's nicht auf Fragen der Unterrichts- und Erziehungsmethode im engeren Sinne beschränkt bleibt.

- Vom Erlebnis und Verständnis der Armut (sowohl in der schärfsten Form des "Elends" als auch in der Form der bescheidenen Lebensverhältnisse) her ist Hilfe zur Selbsthilfe, ist Belebung und Stärkung von Kräften das angemessene Mittel. PESTALOZZI wendet sich gegen blosse Almosenhilfe, aber auch gegen die einseitige Ausrichtung der Armenerziehung auf den "Feldbau"; der Arme ist vielmehr auf den Lebenskampf innerhalb der aufkommenden Industrialisierung vorzubereiten (333).

329) WEBER L., Pestalozzi und die Armut. In: J.H. Pestalozzi. Denker – Politiker – Erzieher. Schweiz. Lehrerverein, Zürich 1977, 33 – 62

330) R VI, 170 [Gertrud. 1801]

331) Vgl. z.B. Br. 4, 176: "Das Wesentliche, das gethan werden muss, ist eine Armenschule im Geist der Methode ..."

332) Vgl. dazu WEBER L., a.a.O. 1977, 36

333) R VI, 39 – 76 [Tschärner-Briefe. 1777]

Richtet man den Blick auf die innere, seelische Armut (334), d.h. auf Verzweiflung, Angst, Verlorenheit und Misstrauen, so tut Menschenbildung als "Emporbildung zur reinen Höhe des Herzens" not (335).

Die entscheidende erzieherische Aufgabe besteht darin, dem Kind durch bedürfnisbefriedigende und emotionale Zuwendung ein Ur-Vertrauen zu wecken, das zum Glauben und zur Liebe befähigt (336). "Glaube und Liebe", sagt PESTALOZZI im 'Schwanengesang', "ist das A und das O der naturgemässen, folglich der elementarischen Bildung zur Menschlichkeit" (337).

- Glaube und Liebe meinen den innersten Kern, die "wahre Natur" des Menschen, jene Innerlichkeit, in der der "göttliche Funke" – und damit der innere Zusammenhang mit dem göttlichen Geist – lebendig und wirksam ist (338). Die Verwurzelung der Elementarbildung im Religiösen wird u.a. im "Abschiedswort an die Kinder in Münchenbuchsee (18.10.1804) deutlich, wo PESTALOZZI sagt:

"Ich habe meinen Zweck erreicht, wenn ich euch dahin gebracht habe, den Gedanken an euern Erlöser in euch lebhaft zu machen ...", "Ich suchte in euch göttliche Gesinnungen rege und habituell zu machen .." (339).

- PESTALOZZI hat schon früh und deutlich den Stellenwert der frühkindlichen Erziehung und Bildung erkannt: Die Schrift

334) R IV, 440 [Gesetzgebung und Kindermord.1783]

335) R VIII [Schwanengesang.1825]

336) R VI, 167 ff. [Wie Gertrud. 1801] R IV,320 [Gesetzgebung und Kindermord. 1783]

337) R VIII,379 [Schwanengesang.1825]

338) R VIII,410 und 414 [Schwanengesang.1825]

339) R VI,415 [Abschiedswort. 1804] Vgl dazu auch BRUEHL-MEIER 1979, Bd.III, 62 sowie R VII,20 [Geist und Herz.1805] Erziehung zielt auf "Emporhebung unsrer selbst zum Gefühl der inneren Würde unserer Natur und des reinen, höhern, göttlichen Wesens, das in uns selbst liegt."

'Wie Gertrud ihre Kinder lehrt' ist - wie im Titel erwähnt wird - "ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten" (340).

Die "Wohnstube" ist ihm der Ort, in dem das heranwachsende Kind geborgen ist, in erlebten Sinnbezügen steht. Hier bleibt die Bildung i.S. der Kräfteentwicklung in eine Lebenseinheit eingebunden.

PESTALLOZZI'S "Methode" bleibt also ganz und gar nicht auf die Schule, die er aus verschiedenen Gründen skeptisch betrachtet, beschränkt.

- Die Schule als nicht-organisch gewachsene Institution ist nicht nur Chance, sondern auch Gefahr: "Voreilende Entwicklung des Kopfes und des Herzens" (341) und "tausendfache Künste-leien des Wortverkehrs" (342) lenken von der "Bahn der Natur" ab.

Die Unterrichtsmethode hat nun gerade die Aufgabe, das Kind zum natürlichen Leben, zum naturgemässen - und damit der göttlichen Ordnung entsprechenden Leben zu führen.

- Aller Unterricht kann aber nur dazu dienen, dem "Gang der Natur" nachzuhelfen:

"Aller Unterricht des Menschen ist also nichts anderes, als die Kunst: diesem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbiethung zu leisten ..." (343).

"Die menschliche Kunst ist bestimmt, diesem Gang der Natur in der Ausbildung unserer Kräfte ... nachzuhelfen" (344).

Der Unterricht als "Kunst" ist an der Natur und ihren eigenen Gesetzen zu orientieren, ist mit der Natur in Uebereinstimmung zu bringen.

340) K.A. XIII, 181 [Wie Gertrud. 1801]

341) R IV, 337 [Von der Erziehung. Schweizerblatt. 1782]

342) R IV, 148 [Abendstunde. 1780]

343) K.A. XIII, 197 [Wie Gertrud. 1801]

344) R VIII, 388 [Schwanengesang. 1825]

Damit stellen sich Fragen nach der menschlichen Natur, nach den Entfaltungs- und Entwicklungsgesetzen menschlicher Kräfte; die "Methode" ist offensichtlich in einen anthropologisch-psychologisch-entwicklungsgesetzlichen Zusammenhang zu stellen.

- Die "Idee der Elementarbildung", die man als konkrete Lösung des Methodenproblems auffassen darf, umfasst alle menschlichen Kräfte: sittlich-religiöse, physische und intellektuelle (345). Bildung bedeutet soviel wie Entfaltung, Uebung und Anwendung der Kräfte. Dieser Entfaltungs- und Entwicklungsprozess beginnt nach der Geburt und bleibt an die Situation des "Standes" und des Einzelmenschen, d.h. an die Real- und Individuallage gebunden.

Was die Entfaltung der Kräfte betrifft, ist die häusliche Erziehung, die Wohnstube wieder Modellfall, Paradigma: In der Familie werden alle Kräfte des Kindes geweckt, werden Einseitigkeiten verhindert. Die Bildungskräfte vereinigen sich zur Gemeinkraft, zur Einheit der Person.

- Wenn PESTALOZZI von "Elementarmethode" oder von "wahrhaft elementarer Bildung" spricht, dann meint er u.a., diese Bildung habe von den "Anfangspunkten" auszugehen, um die sittlichen, geistigen und physischen Anlagen so zu entwickeln, dass sie den Menschen zum Menschsein befördert, ihn auch für die "höhere Bildung" befähigt und kulturfähig macht. Zahl, Form und Sprache sind die Fundamente menschlichen Seins und menschlicher Kultur. Die der Natur gemässe Kunst befähigt zur Kultur, schafft Kultur, setzt Kultur in (die göttliche) Ordnung.

345) R VI, 167 ff. [Wie Gertrud.1801] R VII,7 ff. [Geist und Herz. 1805] R VIII, 251 ff. [Schwanengesang.1825]

346) BRUEHLMEIER a.a.O. Bd.3, 98 [Naturgemässheit in der Erziehung. 1811/12]

- Es geht PESTALOZZI nicht nur darum, eine möglichst originelle Methode, die das Lernen leicht und angenehm macht, zu erfinden. Er wendet sich nicht nur gegen die "Spielmethoden der neuern Auferziehungsmanier" (347) i. S. BASEDOWs, gegen die "tausendfachen Künsteleien des Wortverkehrs und der Modellehrart ..." (348); PESTALOZZI will vielmehr mit der neuen Lehrart, mit der an die Wurzeln der Menschwerdung reichenden "Idee der Elementarbildung" die Gebrechen seiner Zeit überwinden (349) und "die Schulübel, die Europas grössere Menschenmasse entmannen, nicht blos (zu) überkleistern, sondern sie in ihrer Wurzel (zu) heilen ..." (350). Die "Methode" PESTALOZZIs ist nicht nur "Unterrichtsmethode" i.e.S., sondern Bildungsweg der Menschheit, epochale Gegenkraft zum Zweck der Wiederherstellung häuslicher Verhältnisse und naturgemässen Unterrichts. Die "Idee der Elementarbildung" ist in ihrem Wesen "Vorbeugungsmittel sowohl gegen die Ursachen als gegen die Folgen dieses Verkünstelungsverderbens und die Bahn zur wahren Begründung der echten Kunst der Erziehung" (351).

Das Methodenproblem, so lässt sich rückblickend zusammenfassen, ist bei PESTALOZZI nicht auf den engen Rahmen der Schule oder einzelner Unterrichtsfächer reduzierbar: hier ist mehr und anderes gemeint. Indem PESTALOZZIs Methodentheorie weit über den schulischen Unterricht hinausreicht, öffnet sie sich dem "Leben" und stellt die Methode in den Horizont sozialer, ethischer, religiöser, psychologischer und anthropologischer Ansprüche. Es geht PESTALOZZI "keineswegs um eine isolierte Unterrichts- oder Erziehungsmethode ... Ueberall dringt er zum Wesenskern des Menschen vor und kämpft um die Bildung des Menschen zur Menschlichkeit" (352).

347) R IV, 331 [Von der Erziehung. Schweizerblatt 1782]

348) R IV, 148 [Abendstunde. 1780] R VIII, 343 [Schwanengesang 1825]

349) z.B. RVIII, 312 und 337 [Schwanengesang. 1825]

350) K.A. XIII, 242 [Wie Gertrud. 1801]

351) R VIII, 343 [Schwanengesang. 1825]

352) WEBER L. a.a.O. 1977, 74 [Das päd. Anliegen Pestalozzis]

"Das Schenken von Liebe, vor allem an jene Aermsten, denen sonst so wenig Liebe zuteil wird, und das Suchen von Wahrheit für alle Wahrheit und Klarheit über das Wesen des Menschen und seine Bestimmung - Klarheit über den Weg zu diesem Ziel: das ist der letzte Gehalt von PESTALOZZI's Lebenswerk und auch der tiefere Sinn der Methode" (353).

(2) Zum Begriff und Gehalt der "Methode" bei PESTALOZZI

Obschon sich PESTALOZZI nicht nur mit dem geistigen Gehalt, mit Sinn- und Zielbezügen der "Methode", sondern auch mit handfesten und konkreten Verfahrensfragen auseinandergesetzt hat (354), beschränke ich die folgende Darstellung auf die grundlegenden Prinzipien des Unterrichtsverfahrens, denn diese können m.E. überzeitliche, weitgehend allgemeine Geltung beanspruchen.

Die Absicht, PESTALOZZI's Methodentheorie abrissartig, sozusagen "kurz und bündig" darzustellen, stösst auf verschiedene Schwierigkeiten.

- Zunächst ist daran zu erinnern, dass PESTALOZZI selber immer wieder den Versuch unternommen hat, seine "Methode" darzustellen (355).

353) STETTBACHER H., J.H.Pestalozzi. In: Lex.d.Päd.Bern.Bd.3, 353

354) Vgl. z.B. 'Anweisung zum Buchstabieren- und Lesenlehren' K.A. XIII, 137 ff.; 'Beylagen zur Methode' K.A. XIII, 118 ff.

355) Als Quellen dienen mir vorab folgende Schriften:

- Vorarbeit zur Schrift "Die Methode" (1800) K.A.XIII, 83-100
- Die Methode. Eine Denkschrift Pestalozzis (1800) K.A.XIII, 101
- Wie Gertrud ihre Kinder lehrt ... (1801) K.A.XIII, 181-389
- Denkschrift an die Pariser Freunde über Wesen und Zweck der Methode (1802) K.A. XIV, 319 - 361
- Geist und Herz in der Methode (1805) R VII, 7 - 36
- Ueber die Idee der Elementarbildung (Lenzburger Rede. 1809) R VII, 153 - 341
- Reden an mein Haus (Geburtstagsrede von 1818) R VII, 251 ff.
- Das Wesen der Naturgemässheit in der Erziehung (1811/12) K.A.XXIII, 185 ff., zitiert nach: BRUEHLMIEIER 1979, Bd.III, 77 - 101
- Schwanengesang (1825) R VIII, 251 - 510

Damit lässt sich mit SPRANGER fragen, in welcher Darstellung PESTALOZZI die "Idee der Elementarbildung" am vollkommensten aus sich herausgestellt hat (356). Im folgenden wird die letzte grosse Fassung im 'Schwanengesang' (1825, R VIII) als Hauptquelle benutzt. Dies soll auch andeuten, dass PESTALOZZI sich bis ans Lebensende als Suchender empfunden - und auch als Findender erwiesen hat, wie sein neuer Grundsatz "Das Leben bildet" belegt (357).

- Die vielen Darstellungen und Darstellungsversuche verweisen u.a. auch auf einen andern Aspekt, auf "Wandlungen im Denken Pestalozzis" (358), wie sie BRUEHLMEIER für die dynamische Zeitspanne von 1780 ('Abendstunde') bis 1799 ('Nachforschungen' 1797) aufgezeigt hat. Vermutlich sind die "Wandlungen", die die "Methode", d.h. die "Idee der Elementarbildung" betreffen, nicht derart tiefgreifend (was allerdings in einer speziellen Untersuchung nachzuweisen wäre). Das geistige Fundament ist jedenfalls ab 1799 im Sinne der von BRUEHLMEIER nachgewiesenen Synthese von "dualistischem Denken in anthropologischen und monistisch-kontinuierlichem Denken in psychologisch-pädagogischen Kontexten" gelegt: "Höhere und niedere Natur sind dem Wesen nach geschieden, empirisch jedoch verbunden" (359).

"Wandlungen" im Bereich der Methode wären probeweise als

356) SPRANGER E., Pestalozzis Denkformen. Quelle und Meyer, Heidelberg 1959/2., 117 f.

357) R VIII, 284 [Schwanengesang.1825]

358) BRUEHLMEIER A., Wandlungen im Denken Pestalozzis.Diss. Juris, Zürich 1976

359) BRUEHLMEIER A., a.a.O. 1976, 230

Modifikation, Akzentuierung, Differenzierung, Strukturierung und Relativierung des einen grossen Gedankens, d.h. als relativ kontinuierliche Entwicklung und Entfaltung einer umfassenden Bildungs- und Erziehungsidee zu kennzeichnen (360).

360) Zum Problem der "Wandlungen" im Bereich der Methodentheorie mögen folgende Stichworte genügen:

Modifikation: Abrücken vom Nur-Didaktischen (R VIII, 477); Fallenlassen des Quadrats als Grundeinheit der Anschauungskunst. In der Schrift 'Naturgemässheit in der Erziehung' (1811/12) verweist PESTALOZZI selbstkritisch auf jene "Epoche, in welcher wir wirklich durch die Uebungen in Zahl und Form den kindlichen Geist auf eine Art Stelzen stellten, auf welchen er wunderbarlich, aber nicht sicher einherschritt" (BRUEHLMEIER 1979, Bd. III, 93). PESTALOZZI wollte fortan mathematische Einseitigkeit und treibhausartige Denkförderung vermeiden.

Akzentuierung: In der Schrift 'Geist und Herz in der Methode' (1805) betont PESTALOZZI beispielsweise die Unterordnung der intellektuellen unter die sittliche Bildung.

Differenzierung: In der 'Denkschrift an die Pariser Freunde über Wesen und Zweck der Methode' (1802) unterscheidet P. z.B. verschiedene Erscheinungsformen "vereinzelter", einseitiger und isolierter Kräftebildung.

Strukturierung: Hier wären Unterscheidung und Zusammenspiel der Grundkräfte (Kopf, Herz, Hand), auch die Unterscheidung oder Gliederung von Erkenntniselementen (Wort, Zahl und Form) zu erwähnen.

Relativierung: Mit dem Fundamentalgrundsatz "Das Leben bildet" relativiert PESTALOZZI letztlich alle einseitig instrumentellen Schulungskonzepte; man möchte in diesem Zusammenhang geradezu von "Entschulung" der (verschulten) Bildung sprechen.

An dieser Stelle ist auch darauf hinzuweisen, dass PESTALOZZI seine z.T. modellartigen, z.T. ausführlichen theoretischen Entwürfe nicht nur von der Pädagogik als Theorie, sondern auch von der Erfahrung der Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit aus, wie sie sich in seinen Instituten darbot, modifizierte. Insofern müssten die "Wandlungen" im Bereich der Methodentheorie auch in einen lebensgeschichtlichen Zusammenhang gebracht werden.

Vergleicht man verschiedene von PESTALOZZI gelieferte Definitionen der "Methode", so werden gewisse Gemeinsamkeiten sichtbar:

"Ich suche den menschlichen Unterricht zu psychologisieren; ich suche ihn mit der Natur meines Geistes und mit derjenigen meiner Lage und meinen Verhältnissen in Uebereinstimmung zu bringen " (361).

"Aller Unterricht des Menschen ist also nichts anderes, als die Kunst: diesem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbiethung zu leisten, und diese Kunst ruht wesentlich, auf der Verhältnismässigkeit und Harmonie der dem Kinde einzuprägenden Eindrücke, mit dem bestimmten Grade seiner entwickelten Kraft" (362).

In der 'Denkschrift an die Pariser Freunde über Wesen und Zweck der Methode' (1802) fragt sich PESTALOZZI selber: Was ist dann eigentlich meine Methode?" – und er antwortet: "Mir scheint es jez, die Methode ruhe wesentlich auf der Organisation einer Reyhenfolge von Kunstmitteln, die Naturanlagen des menschlichen Geistes allgemein und harmonisch zu entwiklen, und ihr Eigenthümliches bestehe wesentlich darin, den Gebrauch aller Kunstmittel im Unterricht, die nicht imediate Folgen unserer noch ungebildeten Naturanlagen, sondern spätere Resultate ihrer durch die Kunst gebildeten Krefte sind, allgemein und solange hinauszusetzen und zu verspäten, bis die Naturanlagen, die diesen Kunstmitteln zum Grund liegen, an sich selbst auf den Punkt gebracht und entwikelt worden, auf welchem sie sich einfach, leicht und harmonisch an die künstlichen Unterrichtsmittel anschliessen" (363).

Nach PESTALOZZIs Ansicht (und wohl von NIEDERER beeinflussten Formulierung) geht die Methode "auf das Ursprüngliche der Menschennatur" zurück:

"Die Menschennatur im ganzen Umfange ihrer Anlagen, Kräfte, Bedürfnisse und Verhältnisse ist nicht nur der Anfangs- und Mittelpunkt, sondern auch das letzte Ziel, der anschliessende Gegenstand ihrer Aufgabe" (364).

In "Geist und Herz in der Methode. 1805" betont PESTALOZZI, die "Methode" sei nicht sein Werk, denn "sie lag von Ewigkeit in der menschlichen Natur und hat sich durch sich selber entwickelt" ... "Die Methode spinnt sich allenthalben von selbst aus dem menschlichen Geist heraus" (365).

361) K.A. XIII, 103 [Die Methode. 1800]

362) K.A. XIII, 197 [Wie Gertrud. 1801]

363) K.A. XIV, 321 [Denkschrift an die Pariser Freunde. 1802]

364) R VII, 171 [Lenzburger Rede von 1809]

365) R VII, 17 f. [Geist und Herz in der Methode. 1805]

Der Erzieher oder Lehrer kann keine Kraft in den Menschen hineinlegen, er hat vielmehr dafür zu sorgen, "dass die Entfaltung jeder einzelnen Kraft der Menschennatur und den Gesetzen derselben ihren ungehemmten Lauf finde" (366).

Es geht PESTALOZZI um die "Uebereinstimmung der menschlichen Kunst (d.h. der "Methode") in der Entfaltung unserer Kräfte mit den ewigen Gesetzen, nach welchen sich diese Kräfte selber entfalten ..."

..."Die sittlichen, die geistigen und die Kunstkkräfte unsrer Natur müssen an sich gleichsam aus sich selbst hervorgehen und durchaus nicht aus den Folgen der Kunst, die sich in die Bildung derselben eingemischt hat" (367).

Im "Schwanengesang" sagt PESTALOZZI prägnant:

"Die Idee der Elementarbildung ... ist nichts anderes als die Idee der Naturgemässheit in der Entfaltung und Ausbildung der Anlagen und Kräfte des Menschengeschlechts" (368).

Die relativ ausführliche Zitat-Sammlung belegt einerseits, dass für PESTALOZZI die als "menschliche Kunst" verstandene Methode immer nur Hilfsfunktion hat, der Natur i.S. der "Handbietung" den Weg bereitet, dem "Gang der Natur" folgt, von ihm nicht abweicht, kurz: "Methode" ist als "Kunst" die "helfende Magd der Natur" (369).

Die Zitate zeigen andererseits, dass PESTALOZZI von 1800 bis 1825 an der "Naturgemässheit" der Methode festhält; hier zeigt sich Kontinuität. Was versteht nun PESTALOZZI unter "Natur" und was bedeutet es, dass die Methode dem "Gang der Natur" folgen und entsprechen soll? Und welches sind - neben dem Prinzip der Naturgemässheit - die weiteren Grundsätze der Methode?

366) R VII, 435 [Geburtstagsrede. 1818]

367) R VII, 435 [Geburtstagsrede. 1818]

368) R VIII, 255 [Schwanengesang. 1825]

369) BRUEHLMEIER III, 92 [Naturgemässheit in der Erziehung. 1811]
In einem Brief an WIELAND (1801) erklärt P.: "Freund, ich suche ganz der Natur zu folgen und die Kunst allenthalben an das anzuschliessen, was die Natur schon vorher gethan hat oder wozu sie wenigstens schon wirklich krafftvoll und für meinen Zweck genugsam mitwirkt." Br. IV, 90 [Br.Nr.850]

Die Idee der Natur ist für die pädagogischen und didaktisch-methodischen Absichten PESTALOZZIs grundlegend, weil alle Erziehung und Bildung der "Bahn der Natur" (Abendstunde), dem "Gang der Natur" (Schwanengesang) folgen muss. PESTALOZZIs Begriff der Natur enthält vier Bedeutungen (370):

- Natur als Keimanlage: Alle menschlichen Kräfte (Anschauungs-, Sprach- und Denkkraft, Kraft der Liebe und des Glaubens) sind Anlagen, die zur Entwicklung drängen.
- Natur als 'axiologischer Ort': Natur als axiologischer Ort ist die Durchbruchstelle zu Gott, die "näheste Beziehung der Menschheit" (Abendstunde), der "göttliche Funken" (Schwanengesang), das Innerste der menschlichen Natur.
- Natur als Ordnung: Die Natur gehorcht der göttlichen Ordnung, den "ewigen göttlichen Gesetzen" (371), die auch für jede Kräftebildung verbindlich sind.
- Natur als Wirklichkeit: Das ist die reale Umwelt, Gottes Schöpfung.

Wollte man PESTALOZZIs Ansichten über die "Natur des Menschen" hinreichend erörtern, müsste man von der 'Abendstunde' (1780) an fast alle Werke beziehen. Im folgenden dürfen wir uns auf einige für das Verständnis der "Methode" relevante Grundgedanken beschränken. Als Hauptquelle sind die "Nachforschungen" beizuziehen, "denn sie enthalten den Schlüssel zu seiner Methode ... und begründen eine wirklich neue Bildungswissenschaft", wie NIEDERER feststellt (373).

- 370) WEBER L., Das pädagogische Anliegen Pestalozzis. In: Vom Geist abendländischer Erziehung. Morgarten, Zürich 1961, 57 ff.
- 371) R VII, 428 [Geburtstagsrede 1818]
- 372) R V, 377 ff. [Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. 1797]
- 373) DEJUNG E., Pestalozzi im Lichte zweier Zeitgenossen: Henning und Niederer. Rascher, Zürich 1944, 56

PESTALOZZI geht von den Widersprüchen in der menschlichen Natur aus (374):

Im 'tierischen Zustand' ist der Mensch ein Sinnen- und Triebwesen, ein schwaches, mangelhaftes, seiner Bedürfnisbefriedigung, 'Selbstsucht' und 'Unbehelflichkeit' ausgesetztes Wesen. Seine mangelhafte Verfassung und der von Egoismus und Faustrecht gekennzeichnete verdorbene Naturzustand (der Zustand der tierischen Unverdorbenheit und Homöostase verschwindet mit der Geburt) zwingen ihn zur Vergesellschaftung (Erbwerb, Besitz, Macht, Ehre, Unterwerfung, Beherrschung ...). Diese Verhältnisse erfordern das Recht; wo dieses fehlt, herrscht Tyrannei und Sklaverei, wird die Selbstsucht und Macht nicht kollektiv geregelt. Neben der 'Selbstsucht' als dem auf das Ich gerichteten Trieb findet der Mensch in seiner Tiernatur einen zweiten (auf die Umwelt gerichteten) Trieb: das 'Wohlwollen', das in seinem Wesen auch 'sinnlich und tierisch' ist (375). Weder im tierischen noch im gesellschaftlichen Zustand kann der Mensch ganze Erfüllung seines Wesens finden; dies erfährt er erst im "sittlichen Zustand".

Wie kommt der Mensch in den "sittlichen Zustand"?

"Ich besitze eine Kraft in mir selbst, alle Dinge dieser Welt mir selbst, unabhängig von meiner tierischen Begierlichkeit und von meinen gesellschaftlichen Verhältnissen, gänzlich nur im Gesichtspunkt, was sie zu meiner innern Veredelung beitragen, vorzustellen und dieselben nur in diesem Gesichtspunkte zu verlangen oder zu verwerfen. Diese Kraft ist im Innersten meiner Natur selbständig, ihr Wesen ist auf keine Weise eine Folge irgendeiner andern Kraft meiner Natur" (376).

Die sittliche Kraft hebt den Menschen aus seiner 'niederen' Natur hinaus in den Bereich der Freiheit: "Ich vervollkomme mich selbst, wenn ich mir das, was ich soll, zum Gesetz dessen

374) R. V, 381 [Nachforschungen.1797]

375) R. V, 383 [Nachforschungen.1797]

376) R. V, 493 f. [Nachforschungen.1797]

make, was ich will" (377).

Und diese Sittlichkeit ist individuell, sie wird vom einzelnen geschaffen, "sie besteht nicht unter zweien".

Damit scheint sich PESTALOZZI auf das Niveau KANT'scher Pflichtethik aufzuschwingen, aber dem ist nicht so. Der Mensch kann nicht reine Sittlichkeit sein, er fällt nicht gewissermassen aus dem tierischen und gesellschaftlichen Zustand in jenen der Vollkommenheit. PESTALOZZI verfällt nicht dem schroffen Dualismus von Pflicht und Neigung, er verweist vielmehr auf Kontinuität und Zusammenhang der drei Zustände.

Der Naturzustand beruht nicht nur auf den Wirkungen des Selbsterhaltungstriebes, aus welchem Selbstsucht und Machtstreben entspringen, sondern auch auf dem (bereits erwähnten) 'Wohll wollen'. Im 'Wohll wollen' können zwar gesellschaftliche Faktoren (Erwerb, Eigentum, Ehre, Macht ...) den Menschen veredeln. Aber dazu bedarf es einer breiteren, autonomen - weil nicht aus der 'niederer' Natur stammenden - Kraft: es bedarf der Liebe (378).

In der (ebenfalls gefährdeten) Liebe entwickelt sich Menschlichkeit, erhebt sich der Mensch zur "höheren, göttlichen Natur". Er erhebt sich dank jener Kraft, die "im Innersten meiner Natur selbständig" ist (379).

Die 'höhere', 'innere', 'ewige' Natur beruht auf dieser selbständigen Kraft, auf dem "göttlichen Funken" (380). Der "ewige göttliche Funken" (381) macht den Menschen zum Teilhaber am Göttlichen; der "göttliche Funken" ist in der göttlichen Liebe erfahrbar und in menschlicher Liebe ausdrückbar.

Rückblickend ist zusammenzufassen:

In der Menschennatur steckt eine Ambivalenz: Als Naturwesen

377) R. V, 494 [Nachforschungen.1797]

378) R. V, 383 [Nachforschungen.1797]

379) R. V, 494 [Nachforschungen.1797]

380) R. V, 421 [Nachforschungen.1797]

381) R VIII, 281 [Schwanengesang.1825]

strebt der Mensch nach Befriedigung. Dabei gerät er zwangsläufig in den Prozess der Vergesellschaftung, der des Rechts bedarf. Stellt sich dieses Recht nicht ein, so gerät der Mensch in noch grössere - jetzt vergesellschaftete - Unzufriedenheit, in den "gesellschaftlichen Zustand" des Krieges aller gegen alle.

Es ist der göttliche Kern des Menschen, die autonome Kraft der Liebe, die den Menschen zur Humanität und zum Glauben an Gott befähigt. Diese innere Erfahrung des Göttlichen ist nicht eine Sache des Verstandes, des 'Kopfs', sondern des Gefühls, des 'Herzens'.

Entscheidend ist, dass PESTALOZZI nicht bei einem strengen Dualismus von Tiernatur und göttlicher Natur stehen bleibt; die Triebe sind nicht zu 'verstümmeln' sondern - mit Hilfe der Liebe - zu veredeln. Das Sittliche bleibt mit den andern Zuständen verbunden; Liebe, Treue, Sittlichkeit, Religiosität usw. wachsen aus der natürlichen Seinsschicht, entkeimen der animalischen Natur, obschon sie dem Wesen nach etwas anderes sind. Im Sittlichen herrscht Dualismus: der sittlich Handelnde entscheidet sich gegen seine natürlichen Impulse und Bedürfnisse. Als Pädagoge betont jedoch PESTALOZZI die Entwicklung, die Kontinuität des Weges vom Wohlwollen zur Liebe. Die Liebe beginnt psychologisch im Naturzustand - ohne diesem wesensmässig anzugehören.

Die Bildungstheorie (und darin eingeschlossen die 'Idee der Elementarbildung') ist demnach von einem dualistischen Begriff der menschlichen Natur getragen:

Die physisch sinnliche Existenz, die Trieb- sowie Bedürfnis-Befriedigungs Gebundenheit ist die 'niedere', 'tierische' Natur des Menschen. Er ist angetrieben vom Selbsterhaltungstrieb (bzw. von der Selbstsucht) und vom 'Wohlwollen', das durch die Kraft der Liebe veredelt werden kann.

Damit ist die animalische Basis auch der Nährboden für humane

Qualitäten wie Lieben, Glauben, Vertrauen ... Die dadurch gekennzeichnete 'höhere', 'innere', 'geistige' Natur ist wesensmässig etwas völlig anderes: sie beruht auf einer sittlichen Kraft, die zwar schon von Anfang an keimhaft vorhanden ist, die ange-regt und emporgebildet werden kann zur Sittlichkeit des Individuums, zur Ueberwindung der Selbstsucht in sittlicher Freiheit als "Werk meiner selbst".

Das Prinzip der Naturgemässheit der Methode, das PESTALOZZI i.e.S. nicht in den "Nachforschungen", sondern in der "Abendstunde", in "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" usw. entwickelt hat, kann somit etwa folgendermassen umrissen werden:

Die Methode folgt dem "Gang der Natur" und ist "naturgemäss", wenn sie den Menschen 'so wie er ist' in Rechnung stellt, wenn sie an seiner anthropologischen Verfassung anknüpft und orientiert bleibt, wenn sie sich von den immanenten Gesetzen menschlicher Kräfteentfaltung und der damit verbundenen Sachgesetzlichkeit (z.B. der Sprache, der Mathematik, der Formen usw.) leiten lässt. Die "naturgemässe" Methode ist deshalb ein anthropologisch und psychologisch fundiertes Verfahren.

"Naturgemässheit" ist nicht nur ein fundamentales, sondern auch ein umfassendes Prinzip; müsste man seinen Gehalt in moderne Forschungsgebiete aufschlüsseln, so fielen sämtliche 'Humanwissenschaften' darunter. Mit diesem Gedanken möchte ich andeuten, dass das (wissenschaftliche) Ringen um die "Naturgemässheit" der Unterrichtsmethode - auch in den Augen PESTALOZZIs - eine fachlich ausgreifende, nicht abschliessend und endgültig zu bewältigende Aufgabe ist.

"Naturgemässheit" zielt also auf den ganzen Menschen, betrifft seine Anlagen, Kräfte und Bedürfnisse, sie zielt auf die Unterstützung der Selbstentfaltungstendenzen dieser Kräfte, aber auch auf die Lebensbezüge und -verhältnisse des Heranwachsenden.

Es ist zu beachten, dass PESTALOZZI in seiner Schrift über "Das Wesen der Naturgemässheit in der Erziehung" (1811/12) die frühkindliche, von der Mutterhand behütete und geleitete Epoche die "eigentliche Quelle aller naturgemässen Erziehung" nennt (382); alle Elementar- und Menschenbildung muss "wohnstubenartig" sein. Im Anschluss an die "Wohnstubenbildung" ist es dann Sache der "Schulepoche", die sittlichen, intellektuellen und Kunstkräfte der menschlichen Natur zu entfalten; aber der Unterricht "muss auf der andern Seite ebensowohl mit dem ganzen Umfang der Wahrheit der äussern Lage des Kindes und seiner Verhältnisse in Uebereinstimmung gebracht werden" (383); "Naturgemässheit" betrifft demnach auch die äusseren Lebenskreise, in die der Mensch hineingestellt ist (Wohnstube, Beruf, Gesellschaft, Staat).

Die Frage ist nun, wie der Weg der Menschwerdung als Kräfteentfaltungsprozess und als Aufschwung des Menschen von seiner 'niederer' zur 'höheren' Natur, d.h. zur Sittlichkeit, vom Erzieher oder Lehrer unterstützt werden kann, von welchen (weiteren) Prinzipien diese Hilfe bestimmt und geleitet werden soll.

Indem PESTALOZZI alle Bildungs- und Erziehungsmassnahmen, somit auch die "Methode" unter die Forderung der "Naturgemässheit" stellt, können die einzelnen Prinzipien, die "kaum schematisierbar" sind (384), nichts anderes sein als Grundsätze, die aus der Verfassung des Menschen abgeleitet sind. In diesem Sinne sind diese Prinzipien nicht etwa "methodische Erfindungen", sondern so etwas wie handlungsleitende Ideen, die am Menschen selbst gewonnen sind und auf die Bildung seines Menschseins zielen.

382) BRUEHLMEIER 1979, Bd.III, 81 und K.A.XIII,310 [Wie Gertrud. 1801]

383) BRUEHLMEIER 1979, Bd.III, 95 [Naturgemässheit in der Erziehung. 1811/12]

384) MARTI W., Die geistigen Grundlagen des Unterrichtsverfahrens. Solothurn/Derendingen 1959, 72

a) Der Grundsatz der Kräftebildung gilt nicht nur für die Armen-
erziehung ("Der Arme muss zur Armut auferzogen werden" ...
i.S. der Hilfe zur Selbsthilfe) (385), die Entfaltung der sittlichen,
intellektuellen und physischen Grundkräfte (Kopf, Herz und Hand)
ist ein Grundanliegen aller Bildung zur sittlich-religiösen Existenz
(386). Menschenbildung ist Entfaltung und Anwendung von Kräf-
ten, und Unterricht ist nichts anderes als ein Mittel der Kräfte-
bildung.

Für PESTALOZZI ist der Mensch ein aktives Wesen, in dessen
Kräften eine 'Strebekraft', ein Selbstentfaltungstrieb wirksam ist:
"Das Auge will sehen, das Ohr will hören, der Fuss will gehen,
und die Hand will greifen" (387). Das heisst auch: Kräfte werden
durch ihren "Gebrauch" entfaltet (388). Bei allem Unterricht kann
man demnach fragen: Was muss oder musste das Kind effektiv
tun? Das bedeutet andererseits: Die "Methode" kann gewissermassen
an der Aktivität des Kindes abgelesen werden, sie "spinnt sich
allenthalben von selbst aus dem menschlichen Geist heraus" (389).
Die Erziehungs- und Unterrichtsmethode ist in jedem Fall einer-
seits an der ewigen, unveränderlichen Entwicklungsgesetzlichkeit der
einzelnen Kräfte (390) und andererseits an einer harmonischen Kräf-
teentfaltung zu orientieren (391): letzteres führt zur Förderung
der kräfteumfassenden "Gemeinkraft", der Liebe (392). Die Kräfte
des Kopfes und der Hand sind der Herzensbildung, dem Glauben
und Lieben unterzuordnen (393).

Sittlichkeit verlangt ein Gleichgewicht der menschlichen Kräfte,

385) R IV, 40 [Tscharnerbrief. 1777]

386) R VIII, 266 [Schwanengesang. 1825]

387) R VIII, 259 [Schwanengesang. 1825]

388) R VIII, 258 [Schwanengesang. 1825]

389) R VII, 18 [Geist und Herz in der Methode. 1805]

390) R VIII, 258 [Schwanengesang. 1825]

391) R VIII, 256 f. [Schwanengesang. 1825]

392) R VIII, 256 [Schwanengesang. 1825]

393) R VII, 19 [Geist und Herz in der Methode. 1805]

Harmonie der Kräfte ist Voraussetzung für wahre Menschlichkeit; jede Einseitigkeit führt zur Scheinbildung und zur Entfremdung der Person (394).

Nun könnte man die naturgemässe Kräfteentfaltung sich selbst überlassen. Aber PESTALOZZI wendet ein: Die sich selbst überlassene Natur des Menschen ist "ursprünglich nur tierisch belebt" (395). Die Menschwerdung erfordert die menschliche "Kunst", die "Methode", die PESTALOZZI als "Idee der Elementarbildung" bezeichnet. Was bedeutet hier der Begriff "elementar"?

b) Der Grundsatz der Elementarisierung betrifft die Anfangs- und Anknüpfungspunkte der Menschenbildung und der "Methode". Kultur fliesst aus Quellen, die mit dem Wesen der Erkenntnisgegenstände eng verbunden sind: diese Grundlage findet PESTALOZZI in Zahl, Form und Wort (396).

Zahl, Form und Wort sind die "Elementarpunkte" der menschlichen Erkenntnis, weil durch sie jeder Gegenstand hinreichend und wesensmässig definierbar, von andern Gegenständen unterscheidbar ist. Mit diesen Elementen als Einheiten, als Urformen des Erkennens sind zugleich die Anknüpfungspunkte des Unterrichts gefunden, denn der Unterricht soll von dunklen Anschauungen zu klaren Begriffen führen (397). Auf die Elementarisierung angewandt bedeutet "naturgemässer" Unterricht hier soviel wie: der Natur unseres Geistes entsprechend.

Eigentlich sind "Sprache, Form und Zahl" nicht Elementarpunkte, sondern Elementarbereiche. Die Anfangspunkte findet PESTALOZZI im "Schall" (Sprache), im Quadrat (Form) und in der Operation "Eins und Eins sind Zwei" (Zahl). Obschon PESTALOZZI - modern gesprochen und in Rücksicht auf Linguistik (z.B. CHOMSKY), Wahrnehmungspsychologie (z.B. Gestaltpsychologie) und Zahlbegriff

394) In der "Denkschrift an die Pariser Freunde über Wesen und Zweck der Methode" (1802) schildert P. das Ergebnis der einseitigen Kräftebildung.

395) R VIII, 260 [Schwanengesang. 1825]

(z.B. PIAGET) - weder auf der Objekt- noch auf der Subjektseite das "wahrhaft" Elementare gefunden hat, so hat er doch das Suchen nach den Anfangspunkten, nach den elementaren Anschauungen und Erfahrungen eingeleitet (398).

c) Der Grundsatz der Lückenlosigkeit bezeichnet die Forderung, die Methode habe "in allen ihren Mitteln vom höchst Einfachen" auszugehen und "in lückenlosen, fast unmerklichen Schritten zu den Verwickelten und Schwierigern" fortzuschreiten (399).

Mit dem Prinzip der Lückenlosigkeit ist die Vorstellung der Ordnung von Eindrücken verbunden. Ziel ist allerdings nicht lückenlose Vielwisserei, sondern der Aufbau einer kognitiven Struktur, der Aufbau zusammenhängenden Wissens i.S. ganzheitlicher Bildung durch geordnete Stoffdarbietung (400).

Wo ist nun der Anfangspunkt, das erste Glied in der Kette der Lückenlosigkeit? PESTALOZZI sieht diese Grundlage in der Anschauung.

d) Der Grundsatz der Anschauung ist das Zentralprinzip der Elementarbildung PESTALOZZIs, die Anschauung ist "das absolute Fundament aller Erkenntnis" (401).

"Anschauung", wie sie schon das Kleinkind erlebt, ist für sich betrachtet "das bloss vor den Sinnen stehende der äusseren Gegenstände", ist also (Sinnes-) "Eindruck" (402).

Indem und insofern nun das so Angesehene geistig erfasst, aktiv bearbeitet wird, erfasst der Mensch das Wesen, die Innenseite der

396) R VI, 249 [Wie Gertrud. 1801]

397) K.A. XIII, 258 [Wie Gertrud. 1801]

398) KLAFFI W., Das Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Beltz, Weinheim 1964/4., 31 ff.

399) BRUEHLMEIER 1979, Bd.III, 99 [Naturgemässheit in der Erziehung. 1811/12]

400) R VI, 325 ff. [Wie Gertrud. 1801]

401) K.A. XIII, 309 [Wie Gertrud. 1801]

402) K.A. XIII, 310 [Wie Gertrud. 1801]

Gegenstände, das Allgemeine, die Bedeutungen. Dieser Weg von der "dunklen Anschauung" zum "deutlichen Begriff" führt über Stufen:

- Am Anfang steht die "Anschauung" als Sinneserlebnis, als Sinneseindruck (z.B. des bunten, papiernen Vogels des Appenzeller Weibes). Diese Eindrücke können noch diffus und dunkel sein.
- Indem die Mutter (oder der Lehrer) das, was die Natur sonst "zerstreut" und "verwirrt" darlegt, den Sinnen vorstellt und der gerichteten Aufmerksamkeit so aussetzt, dass das Ange-schaute bewusst aufgefasst und benannt wird, werden die "dunklen" Anschauungen "bestimmt".
- Durch weitere Sacherfahrung und durch aktiven Umgang mit den Dingen (Vergleichen, Sortieren, Formanalyse, Zählen usw.) ge-langt das Kind von den "bestimmten Anschauungen" zu "klaren Vorstellungen".
- Die "Anschauungskunst" erfasst nur die Dinge als "Gegenstände meines Urtheils und meiner Kunstfertigkeit", sie führt durch formalisierende und abstrahierende Arbeit an den "klaren Vor-stellungen" zu "deutlichen Begriffen", die eben erfahrungsge-sättigt - und deshalb nicht blosse Worthülsen sind (403).
Wer bestimmte, klare und deutliche Begriffe erworben hat, kann die Dinge auch sachgerecht "definieren"; hinter den Worten steht die erfahrene, reale Welt, die "Realerfahrung" -, Sprache wird dergestalt zum Bildungsträger.

Die hier beschriebene "äussere Anschauung" beginnt beim Empfin-den und Wahrnehmen, schreitet dann zur geistigen Verarbeitung der Eindrücke fort (404): die "Denkkraft" wird angeregt, belebt

403) K.A. XIII, 310 und 326 [Wie Gertrud, 1801]

404) R VIII, 265 Heute würde man mit PIAGET sagen: es werden Schemata, Begriffe, Operationen und kognitive Strukturen aufgebaut.

und entfaltet. Anschauung, Elementarisierung, Selbsttätigkeit, Kräfte- und Geistesbildung sind Begriffe, die aufeinander verweisen.

Neben dieser "äusseren" Anschauung, die den kognitiven Aspekt betrifft, gibt es auch eine "innere", ethische Anschauung: bevor der Mensch Gott lieben, ihm danken, vertrauen und gehorchen kann, muss er Menschenliebe, -vertrauen ... erlebt haben. Das heisst: Das Verhältnis, "das zwischen dem unmündigen Kinde und seiner Mutter statt hat", ist der Nährboden aller Sittlichkeit, ist der Anknüpfungs- und Anfangspunkt sittlicher Erfahrung und Bildung (405).

Die "einfache Anschauung" führt nicht von selbst zu klaren Begriffen, dies leistet die "Anschauungskunst" als Kernaufgabe des Unterrichts (406). Damit wird der Unterricht, das Unterrichtsverfahren ein Vehikel der Geistesbildung: In der Emporhebung der (sinnlichen) Anschauung zur Anschauungskunst erschliesst der Unterricht die Quellen des menschlichen Geistes im Sinne einer Erfahrungsbasis.

e) Die Erkenntnisgegenstände sind dem Kinde nicht nur vor die Sinne zu stellen; dem Prinzip der Selbsttätigkeit entsprechend soll der Schüler vielmehr aktiv werden, soll der natürliche Tätigkeits- und Erkenntnistrieb angesprochen werden: "Das Auge will sehen, das Ohr will hören, der Fuss will gehen, und die Hand will greifen. Aber ebenso will das Herz glauben und lieben. Der Geist will denken" (407).

405) K.A.XIII, 341 ff. [Wie Gertrud.1801] Vgl. dazu auch den "Stanserbrief" R VI, 91 ff. sowie die vorliegende Abhandlung S. 77 f.

406) K.A. XIII, 254

407) R VIII, 259 [Schwanengesang.1825]

Der Unterricht muss diesem Selbsttrieb Nahrung geben, muss die "Selbstkraft" aktivieren und dem Kind diese Kräfte bewusst machen, sie innwerden lassen" (408).

f) Das Tätigsein muss vor Einseitigkeit bewahrt werden, denn von "Elementarbildung" kann man nur sprechen, insofern die Bildung dem Grundsatz der Totalität und Harmonie der Kräfte entfaltung verpflichtet bleibt: "Nur das, was den Menschen in der Gemeinkraft der Menschennatur, d.h. als Herz, Geist und Hand ergreift, nur das ist für ihn wirklich, wahrhaft und natur gemäss bildend" (409). Jede Einseitigkeit "stört das Gleichgewicht unserer Kräfte", führt zur "Scheinbildung", zum "Absterben der Gemeinkraft der Menschennatur", d.h. zum Verlust personaler Einheit und Wesensganzheit als Voraussetzung sittlichen Seins (410).

g) Das Prinzip der Harmonie ist am Wesen des Menschen und damit an den Grundkräften des Kennens, Könnens und Wollens orientiert; es wird aber in Spannung gehalten vom Prinzip der Individualität: der harmonischen Kräftebildung sind einerseits durch die Tatsache der individuellen Begabung, andererseits durch die spezifischen Milieubedingungen der "Individuallage" Grenzen gesetzt (411).

PESTALOZZI löst den Widerspruch insofern auf, als er die Grössenverhältnisse der Kräfte graduell und die harmonische Kräftebildung i.S. einer (nie absolut realisierbaren) Zielvorstellung versteht (412).

h) Jedenfalls muss die Bildung nicht nur an den "ewigen Gesetzen" der Kräfteentfaltung, sondern auch an speziellen und

408) R VI, 191 ff. [Wie Gertrud. 1801]

409) R VIII, 256 [Schwanengesang. 1825]

410) Br. IV, 206 [Brief Nr. 968. 1804]

411) R IV, 150 f. [Abendstunde. 1780], R IV, 338 [Von der Erziehung. 1782] sowie R VIII, 392 [Schwanengesang. 1825]

412) R VIII, 368 [Schwanengesang. 1825]

realen Randbedingungen orientiert sein. Im Sinne des Grundsatzes der Nähe bleibt dergestalt die Bildung lebensverbunden und anwendungsbezogen (413), im Sinne der Angemessenheit dem kindlichen Geist adäquat, d.h. auch stufengerecht (414).

(3) Freiheit und Gebundenheit in der Methode

Obschon PESTALOZZI nur "e i n e gute" Unterrichtsmethode, nämlich jene, "die vollkommen auf den ewigen Gesetzen der Natur beruht", anerkennt (415), so weiss er (schon 1801), dass diese "einzige Gute" weder in seinen Händen "noch in den Händen irgend eines Menschen ist". Im "Schwanengesang" fragt PESTALOZZI: Ist die Idee der Elementarbildung bloss ein "Traum", und "wo ist sie in ihrer Wirklichkeit?" Er antwortet: "Allenthalben und nirgends. Allenthalben in einzelnen Belegen, nirgends in ihrer Vollendung" (416).

PESTALOZZI sieht auch den "noch so unvollkommenen Grad der Ansichten und Grundsätze der Idee der Elementarbildung", die er als "die einzige Frucht" seiner Lebensbestrebungen bezeichnet (417). Er ist sogar überzeugt, dass alles Wissen und Können "Stückwerk" bleiben muss:

"Eine der Idee der Elementarbildung in ihrer Vollendung genügende Erziehungs- und Unterrichtsmethode ist nicht denkbar" (418).

Was widersteht der "Vollendung", was verhindert die ideale oder doch optimale Realisation der "hohen Idee"?

413) R VIII, 287 [Schwanengesang.1825]

414) K.A. XIII, 202 ff. [Wie Gertrud. 1801]

415) K.A. XIII, 320 [Wie Gertrud.1801]

416) R VIII, 278 [Schwanengesang.1825]

417) R VIII, 462 [Schwanengesang.1825]

418) R VIII, 279 [Schwanengesang.1825]

Jeder Lehrer, der die "Idee der Elementarbildung" realisieren will, handelt aus seiner "Individualität" heraus, gibt der Methode ein individuelles Profil, denn: "Es gibt Genies des Herzens, es gibt Genies des Geistes und der Kunst" (419). Das bedeutet: Der Lehrer neigt von seinen Begabungen her zu einer ihm entsprechenden Interpretation und Akzentuierung einzelner Methoden-aspekte.

Nun hat PESTALOZZI auch aufgezeigt, dass es nicht nur "Genies des Herzens", sondern auch "Herzenseisel" gibt, das heisst: Die Idee der Elementarmethode scheitert nicht nur am theoretischen Defizit und an der Lehrerindividualität, sondern auch an menschlichen Unzulänglichkeiten, wie sie PESTALOZZI sein Leben lang an an sich und an andern erlebt hat.

Aber so wie es klar ist, dass die Idee "in den Formen und Gestalten ihrer Ausführung als Methode das Ziel ihrer innern Vollendung nie erreichen wird", so wahr ist es, dass sie in der "unverkünstelten ..., in der kulturhalber unverhunzten Menschen-natur", d.h. im "Göttlichen und Ewigen" der Menschennatur verankert ist. Die Unanfechtbarkeit der "Idee" liegt in ihrer Ueber-einstimmung mit "den unauslöschlichen Fundamenten des ewigen, göttlichen Funkens, der in unserer Natur liegt" (420).

Die "hohe Idee der Elementarbildung" als Weg der Menschenbildung ist meines Ermessens weniger in den konkreten und historisch längst überholten Methodenbüchern oder in einzelnen methodischen Erfindungen repräsentiert als in jenem abrissartig dargestellten Prinzipienkanon, der in seiner anthropologisch-psychologischen Verankerung überzeitliche, d.h. allgemeine Geltung beanspruchen kann. Der Erzieher oder Lehrer ist nicht an die Methoden- und Lehrbücher PESTALOZZIs gebunden, aber er ist auch nur insofern frei, als er sich den von PESTALOZZI dargestellten Prinzipien

419) R VIII, 279 [Schwanengesang. 1825]

420) R VIII, 281 [Schwanengesang. 1825] Hervorhebung des Zitates durch P.G.

verpflichtet, d.h. in seinem didaktischen Denken und Handeln dem Anspruch der Naturgemässheit unterwirft.

PESTALOZZI hat mehrfach erlebt, wie jeder Methodenzwang und -schematismus sich im Oberflächlichen verliert – und sich von der wahren Idee der Menschenbildung entfernt. Die Bewahrung vor "Verkünstelung", vor methodischer Veräusserlichung und Entfremdung gelingt nur im ständigen Rückbezug auf den Menschen, in der unermüdlichen Besinnung auf das Wesen des Menschen, denn:

"Der Gang der Natur in der Entfaltung unserer Kräfte, der dem Gang der Kunst in der Ausbildung derselben, folglich auch dem ganzen Umfang der elementarischen Bildungsmittel, vorhergeht und ihn begründet, ist ewig und unveränderlich.

Der Gang der Kunst ist dieses zwar in Rücksicht auf das Innere seines Wesens ebensowohl, aber in Rücksicht auf das Aeussere seines Einflusses und seiner Anwendungsmittel ist er veränderlich" (421).

Die "Methodenfreiheit", wie ich sie aus der dargestellten "Idee der Elementarbildung" herauslese, kann nur eine "relative" sein. PESTALOZZI konstituiert mit seinen anthropologischen, psychologischen und pädagogischen Begründungen nicht nur seine "Methode", sondern zugleich deren Bezugsrahmen, deren Begrenzungen und Einschränkungen.

Abschliessend sind einige relevante Punkte nochmals herauszustellen:

- Die Unterrichtsmethode kann nicht beziehungslos-autonom, d.h. von ihren geistigen Grundlagen entblösst betrachtet werden.
- PESTALOZZI stellt die "Methode" in den Zusammenhang der Menschen- und Volksbildung, sie ist ihm also mehr als blosse Vermittlungstechnik.

421) R VIII, 338 [Schwanengesang.1825] Vgl.auch R VIII, 392

- Letzter Bezugspunkt aller Unterrichtskunst muss das Wesen des Menschen sein; Unterricht setzt – theoretisch wie handlungsmässig – philosophisch-anthropologisch-ethische und pädagogische Besinnung voraus.
- Die Entfaltung der sittlichen, intellektuellen und physischen Kräfte gehorcht einer je eigenen Gesetzlichkeit, die es zu erforschen und auf die "Naturgemässheit" aller Bildungshilfe zu beziehen gilt.
- Das naturunterstützende unterrichtliche Handeln, die äusseren Mittel, Wege und Formen sind an einem Prinzipienkanon zu orientieren, der dem Wesen, dem Dasein und Sosein des (konkreten) Menschen entspricht.
- Obschon die einzelnen methodischen Akte und Massnahmen nicht aus vorgegebenen Normen deduziert werden können, sind sie doch in ihrer Konkretheit normativ gebunden. Die Frage nach dem "Wie" lässt sich bei PESTALOZZI nicht unabhängig vom "Was" und "Wozu" beantworten.

Die "Idee der Elementarbildung" erscheint in ihrem Wesenskern allgemeingültig und unveränderbar zu sein; beim Umsetzen dieser (letztlich vollkommenen) "Idee" in die Praxis besteht eine gewisse Entscheidungsfreiheit, ein Spielraum, um im didaktischen Handeln eine möglichst grosse theoretische Adäquatheit und Stimmigkeit zu erreichen. Dabei bekommen die Bildungs- und Unterrichtsprinzipien eine Vermittlerfunktion zwischen Theorie und Praxis.

2.6. Zur Theorie der Unterrichtsmethode bei HERBART und bei den Herbartianern

J.F. HERBART (1776 - 1841) ist im Gegensatz zu PESTALOZZI, dem er in Burgdorf persönlich begegnet ist und dessen früheren methodischen Schriften er rezensiert hat (422), ein am deutschen Idealismus geschulter, "systematischer" Kopf, dem es u.a. um eine Begründung der Pädagogik als Wissenschaft geht.

Die Pädagogik, in ihrer Zielperspektive an die Ethik, im Methodenaspekt an die Psychologie gekettet, sollte nicht nur zufällige "Erfahrung" reflektieren, sondern sich in ihrer Besinnung auf "einheimische Begriffe" (423) zu einer kritisch-reflexiven Wissenschaft entwickeln. Diese Intention findet in HERBARTs "Allgemeiner Pädagogik", in deren Systematik die Unterrichtsmethodik eingebaut ist, ihren Ausdruck; hier sind die Elemente eines objektiv gültigen Unterrichtsverfahrens aufzusuchen.

Neben der (Unterrichts-) Theorie der "Vielseitigkeit des Interesses" und der Formalstufen ist - im Hinblick auf unsere Problemstellung - die Vermittlung des Theorie-Praxis-Bezuges im sogenannten "Pädagogischen Takt" zu beachten. In einem dritten Abschnitt ist schliesslich auf den Einfluss der 'Herbartianer' (speziell ZILLERs) auf das Methodenproblem zu erörtern (424).

(1) Systematisch-pädagogische Bezüge der Unterrichtsmethode

Begriff und Bedeutung der "Formalstufen" bzw. der "Unterrichts-artikulation" lassen sich nur auf dem Hintergrund der

422) Vgl. dazu: HERBART J.F., Pädagogische Schriften. Hrsg. von ASMUS W., Küpper, Düsseldorf 1964 f. Bd. I, 64 ff., 76 ff. und 132 ff. [Ich zitiere HERBART im folgenden nach der erwähnten Ausgabe mit der Abkürzung A]

423) A II, 21 [Allg. Pädagogik. 1806]

424) Hier berücksichtige ich vorab: SCHWENK B., Das Herbart verständnis der Herbartianer. Beltz, Weinheim 1963
ADL-AMINI B. (Hrsg.), Didaktik in der Unterrichtspraxis. Bern 1979; GEISSLER H., Modelle der Unterrichtsmethode. Klett, Stuttgart 1979/2.

umfassenderen Unterrichtstheorie und Pädagogik HERBARTs präzisieren.

Schon in der Frühschrift "Ueber die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung" fasst HERBART "die eine und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff 'Moralität' ..." (425).

'Moralität' verweist zunächst auf den Begriff der Sittlichkeit KANTscher Prägung, d.h. auf die Begründung der Moralität i.S. des Kategorischen Imperativs als Akt der freien Unterordnung unter das Sittengesetz bzw. i.S. einer "Revolution der Gesinnung" als Sprung vom natürlichen zum intelligiblen Charakter des Menschen; dieser Begriff ist nach HERBART zu "erweitern", denn der Erzieher fragt nach dem (in der Zeit sich vollziehenden) Aufbau des Charakters.

Es kann demnach nicht um begnadete Bekehrungs- und Umwandlungserlebnisse pietistischer Art gehen. HERBART sucht vielmehr den Ansatzpunkt der kontinuierlichen erzieherischen Beeinflussung von Moralität, sittlicher Gesinnung und Charakterfestigkeit. Er findet diesen Ansatz in Geschmacksurteilen, in den "ästhetischen" Urteilen der Vernunft (426). So wie man im Reich der Töne gewisse Tonverhältnisse zwingend als "harmonisch" oder als "disharmonisch" beurteilt, nimmt der Mensch auch der Welt und den menschlichen Verhältnissen gegenüber wertend Stellung.

In seiner "Allgemeinen praktischen Philosophie" von 1808 unterscheidet HERBART dann fünf ursprüngliche, nicht-reduzierbare "sittliche Grundurteile" (427). Insofern nun die zunächst rein

425) A I, 105 [Ueber die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. 1804]

426) A I, 110 [Ueber die ästhetische Darstellung ... 1804]

427) Vgl. dazu: A III, 167 [Umriss pädagogischer Vorlesungen. 1841], wo HERBART die "praktischen Ideen" (Innere Freiheit, Vollkommenheit, Wohlwollen, Recht, Billigkeit) ebenfalls erläutert.

kontemplativen ästhetischen Urteile auf den Urteilenden im Sinne einer "moralischen Zurückwendung auf den Zögling selbst" Anwendung finden, bekommen sie einen praktisch-nötigenden Charakter: es entsteht ein "langsamer Druck, den der Mensch sein Gewissen nennt" (428).

Die Erziehung, die in den Aufbau und Prozess der Willens- und Gesinnungsbildung eingreift, muss nun bei der Uebung und Gewöhnung ansetzen, denn nur im Verzicht auf das vom Verlangen, Begehren und Trieb Anvisierte und durch das Umlenken des Verlangens auf (ethisch) Wünschbares wird das Handeln befreit, wird das Wollen durch ästhetisch-sittliche Urteile bestimmbar, d.h. normgerecht und konsistent (429).

Die sittliche Erziehung enthält somit zwei Aufgaben- und Teilbereiche: Einerseits wird mit dem Mittel der "Zucht" das Wollen i.S. des Wollenkönnens und der Wahlfreiheit, der Fähigkeit also, "jedes Verlangen für den Augenblick ohne grosse Mühe anzuhalten" bzw. die "Richtung des Verlanges zu ändern" (430), geformt.

Andererseits gilt es, das Wollen mit sittlichem Gehalt zu füllen; dies leistet nun die "ästhetische Darstellung der Welt", die insofern das "Hauptgeschäft der Erziehung" ist, als sie die "üblen Eindrücke" sozialer Umgebung kompensiert, reinigt, ordnet.

Die "ästhetische Darstellung der Welt" als Anlass zu ästhetisch-sittlichen Urteilen darf nicht dem "Zufall" überlassen bleiben, denn hier geht es - modern gesprochen - um "kognitiv bestimmte Motivation" (431).

Neben der "Zucht" haben wir also den "Unterricht", der als "aufwärts" gerichteter soviel wie "religiöse Erziehung" meint, als "abwärts" gerichteter sachorientierten (erkenntnis-fördernden) und

428) A I, 111 [Ueber die ästh.Darstellung. 1804]

429) A I, 112 f. [Ueber die ästh.Darstellung. 1804]

430) A I, 113 [Ueber die ästh.Darstellung.1804]

431) A I, 114 [Ueber die ästh.Darstellung.1804] Man vgl. dazu:
BANDURA A., Sozial-kognitive Lerntheorie. Klett, Stuttgart
1979

menschenorientierten (teilnahme fördernden, d.h. gesinnungs-
bildenden) Unterricht beinhaltet.

Der i.e.S. erziehende Unterricht schärft durch das Studium
und Beurteilen menschlicher Verhältnisse (Anknüpfungspunkt
sind die "homerischen Gedichte", denen Geschichte, Literatur,
Poesie folgen) das sittlich-ästhetische Urteilsvermögen (432).

Was in der Schrift "Ueber die ästhetische Darstellung der Welt"
skizziert und vorweggenommen ist, entfaltet, vertieft und er-
gänzt HERBART in der "Allgemeinen Pädagogik" von 1806 (er-
läutert er im "Umriss Pädagogischer Vorlesungen" 1835 und
1841). HERBART gesteht gleich zu Beginn, "keinen Begriff zu
haben von Erziehung ohne Unterricht", so wie er umgekehrt
keinen Unterricht anerkennen will, der nicht erzieht.

Das "Sittliche", auf das der "erziehende Unterricht" sich richtet,
ist ihm in der "Allgemeinen Pädagogik" immer noch die "Haupt-
ansicht der Erziehung", "aber nicht die einzige und umfassende"
(433): "Der Zweck der Erziehung zerfällt nach den Zwecken der
Willkür (nicht des Erziehers, noch des Knaben, sondern des künf-
tigen Mannes) und den Zwecken der Sittlichkeit" (434).

Im folgenden befasse ich mich vorwiegend mit dem erstgenannten
Zweck, der allerdings mit dem zweiten (dem Ziel der "Charakter-
stärke der Sittlichkeit") eng zusammenhängt bzw. dessen Be-
dingung darstellt .

Wenn Erziehung auf die Zukunft des Heranwachsenden gerichtet
ist, ist zu fragen, für welche Gebiete der Zögling befähigt wer-
den soll, denn "der Erzieher vertritt den künftigen Mann beim

432) A I, 117 ff. [Ueber die ästhetische Darstellung . 1804]
Naturkundliche Fächer sind zweitrangig; sie zeigen lediglich
die Bedingungen der Realisation des guten Willens.

433) A II, 40 [Allg.Päd.1806]

434) A II, 41 [Allg.Päd.1806]

Knaben". Worin der einstmals Erwachsene fachlich ein "Virtuose" sein will, sagt HERBART, ist ihm selbst überlassen; "hingegen die mannigfaltige Empfänglichkeit, welche nur aus mannigfaltigen Anfängen des eigenen Strebens entstehen kann, ist Sache der Erziehung" (435).

HERBART bezeichnet diese Rückwendung von der Unendlichkeit der Inhalte auf die Einheit des Subjekts als "Vielseitigkeit des Interesses" und präzisiert die Vielseitigkeit als "gleichschwebende". Was bedeutet hier "Interesse"?

Interesse bezeichnet - im Gegensatz zur "Gleichgültigkeit" - eine Anteilnahme, eine innere Aktivität, die "in der Mitte zwischen dem blossen Zuschauen und dem Zugreifen" steht - bis sie in Begierde oder Wille übergeht (436).

Das Interesse ist also mehr als "blosses Wissen", es meint soviel wie: für etwas Sinn haben, für etwas eingenommen sein, von den Dingen angesprochen werden, sein Wissen erweitern wollen, bei den Dingen verweilen, ohne sie besitzen zu wollen ...

In der "gleichschwebenden Vielseitigkeit" bleibt die Einheit der Person bewahrt bzw. vor "Einseitigkeit" und "Flattersinn" geschützt.

Lernen, so ist festzuhalten, setzt nicht nur Interesse voraus, sondern führt zum Interesse als einem Ziel, als einem Zwischenziel auf dem Weg der Tugend, denn: "...je geringer die ursprüngliche Tätigkeit, desto weniger ist an Tugend zu denken" (437).

Mit der "Vielseitigkeit des Interesses" wird nicht nur die Basis für Begabungsentfaltung beliebiger Richtung geschaffen, sondern gegenüber der Welt und gegenüber menschlichen Verhältnissen eine

435) A II, 42 [Allg.Päd. 1806]

436) A II, 55 [Allg.Päd. 1806]

437) A III, 182 [Umriss. 1841]

Art kritische Urteilsbereitschaft, Offenheit und Einfühlbarkeit
i.S. von Mündigkeit und Selbst-Denken aufgebaut (438).

Der Unterricht, der die aus Erfahrung und Umgang stammenden "trüben Massen" ordnet und im Sinne des "vielseitigen Interesses" aufklärt, kann nun, was die sachlogische Aufbereitung der Lerngegenstände betrifft, entweder "analytisch" (d.h. elementarisierend) oder "synthetisch" (d.h. verbindend, zur Ganzheit führend) vorgehen.

Jeder Unterricht hat jedoch die psychisch komplementären Haltungen der "Vertiefung" und "Besinnung" zu berücksichtigen (439). In der "Vertiefung" gibt sich der Lernende dem Gegenstand hin, versetzt er sich hinein; die damit verbundene Isolierung ruft nach der "Besinnung", d.h. nach der Integration des Aufgefassten in den Zusammenhang des "Gedankenkreises".

In beiden Phasen der geistigen Aneignung ist ein Aspekt des Ruhens und des Fortschreitens wirksam, so dass der ganze Prozess in vier "Stufen" gegliedert werden kann (440):

1. "Klarheit" (ruhende Vertiefung): Das Einzelne wird klar aufgefasst.
2. "Assoziation" (fortschreitende Vertiefung): Die Unterschiede zwischen den Erkenntniselementen werden deutlich.
3. "System" (ruhende Besinnung): Die Einzelobjekte werden eingegliedert, bewertet, verbunden.
4. "Methode" (fortschreitende Besinnung): Das Erkannte wird angewendet und übertragen.

HERBART bezeichnet dieses Nacheinander als "Stufen des Unterrichts", als "Artikulation"; der Unterricht soll also m.a.W. "zeigen,

438) A II, 58 [Allg.Päd. 1806] HERBART unterscheidet empirisches, spekulatives, ästhetisches; sympathetisches, gesellschaftliches und religiöses Interesse.

439) A II, 51 ff. [Allg.Päd.1806]

440) A II, 53 f. und 64 ff. [Allg.Päd.1806]

verknüpfen, lehren, philosophieren".

Der Wechsel von "Vertiefung" und "Besinnung" sowie deren Differenzierungen ist als Struktur des Bildungsprozesses im geistigen Bereich aufzufassen:

"Um also das Gemüt stets beisammenzuhalten, schreiben wir vor allen Dingen dem Unterricht die Regel vor, in jeder kleinsten Gruppe seiner Gegenstände der Vertiefung und Besinnung gleiches Recht zu geben, also Klarheit jedes Einzelnen, Assoziation des Vielen, Zusammenordnung des Assoziierten und eine gewisse Übung im Fortschreiten durch diese Ordnung nacheinander gleichmässig zu besorgen" (441).

Das eigentümliche Gewicht, das HERBART dem Unterricht und dem durch ihn bewirkten Aufbau des "Gedankenkreises" gibt, ist im Hinblick auf die seelische Verfassung des Menschen verständlich, "denn aus Gedanken werden Empfindungen und daraus Grundsätze und Handlungsweisen" (442).

Mit andern Worten: "... Das Wollen wurzelt im Gedankenkreis, das heisst, zwar nicht in den Einzelheiten dessen, was einer weiss, wohl aber in der Verbindung und Gesamtwirkung der Vorstellungen, die er erworben hat" (443).

Bereits in einer 1804 in Bremen gehaltenen Gastvorlesung "Ueber den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode" überwindet HERBART die Vermögenspsychologie; er erkennt den ganzheitlichen Charakter der seelischen Regungen, die er als Vorstellungsdynamik besonderer Art erläutert: Die Vorstellungen sind Kräfte, "die sich untereinander hemmen und die sich wieder einander helfen, sie sind Mächte, die sich heben und stürzen, sich drängen und befreien ..." (444). HERBART ermahnt, nicht zu vergessen, dass die menschliche Vernunftseele, "dass

441) A II, 66 [Allg.Päd.1806]

442) A II, 23 [Allg.Päd.1806]

443) A III, 180 [Umriss. 1841]

444) A I, 135 [Ueber den Standpunkt ... 1804]

diese Maschine ganz und gar aus Vorstellungen erbaut ist. Daher strebt sie auch nur, wirklich vorzustellen, sie erreicht auch nichts anderes mit aller innern und äussern Geschäftigkeit und Wirksamkeit als neue Vorstellungen; sie erleidet nichts anderes von aussen als Hemmung alter Vorstellungen" (445).

Seelisches Geschehen ist demnach Vorstellungsgeschehen - und nichts mehr. Neue Vorstellungen können durch vorhandene angeeignet, mit vorhandenen verknüpft werden ("Apperzeption") (446).

Mit seiner psychologischen Konzeption steht HERBART einerseits am Anfang der klassischen Bewusstseinspsychologie, andererseits aber auch in der Nähe moderner kognitionspsychologisch begründeter Unterrichtstheorien, in welchen es um den Aufbau "kognitiver Strukturen" (Integration von Schemata, Operationen, Begriffen und Vorstellungen) geht (447).

Fragen wir - nach diesen knappen Hinweisen auf die Psychologie HERBARTs - , wie gross der methodische Spielraum sein kann, so ist m.E. folgendes zu beachten:

- Der Versuch, die universale Gesetzmässigkeit geistiger Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse freizulegen, führt HERBART zur Entdeckung eines "psychischen (Vorstellungs-) Mechanismus", dessen Struktur durch die "Unterrichtsartikulation" beeinflussbar wird. Es war und ist deshalb naheliegend, diesen Teil isoliert zu betrachten und in seinem Praktikabilitätsaspekt rigoros zu betonen. Eine derartige Verkürzung und Betonung hat jedoch HERBART selber nicht vorgenommen.

445) A I, 136 [Ueber den Standpunkt ... 1804]

446) A III, 188 [Umriss.1841]

447) Vgl. dazu: PRONGRATZ L.J., Problemgeschichte der Psychologie. Francke, Bern 1967, 87 ff.

NORMAN D.A./RUMELHART D.E., Strukturen des Wissens. Klett, Stuttgart 1978

- Die Beschränkung der methodischen Freiheit durch die von HERBART aufgewiesene Bildungsstruktur ist in ihrer Bedeutung erst durch die Sinngebung des "erziehenden Unterrichts" im Zusammenspiel mit "Zucht" und (vorbereitender) "Regierung", d.h. also im pädagogischen Gesamtkontext beurteilbar. Alle methodischen Massnahmen stehen somit im Anspruch, die 'persönliche Einflussnahme auf den Zögling' mit dem 'Aufbau des geistigen Horizonts' (des "Gedankenkreises", d.h. der kognitiven Struktur) zur Einheit des Erziehungsgeschäfts zusammenzufassen (448).
- Die Methodenfrage ist somit nicht auf die Frage nach der Formalstufen-Adäquatheit zu reduzieren, sondern (im übertragenen Sinne) auf einen methodischen Gedankenkreis zu beziehen, der auf den "Zweck der Erziehung" hingeordnet ist: Bildung ist Charakterbildung und das heisst, "machen, dass der Zögling sich selbst finde als wählend das Gute, als verwerfend das Böse ..." (449).
- Der methodische Entscheidungsraum "vor Ort", d.h. in der Phase der Erziehungs- und Unterrichtsplanung ist durch die wissenschaftlich erarbeiteten, vorab psychologischen Regeln und Erkenntnisse eingeschränkt; insofern Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung als Kunst zu trennen und insofern erzieherische Absicht in der Praxis zu realisieren ist, tritt ein Moment des methodischen Spielraumes auf, das HERBART den "Pädagogischen Takt" nennt. Dies ist im folgenden zu erläutern.

448) Kommunikativ könnte man hier von der Einheit des Inhalts- und Beziehungsaspekts sprechen, was speziell auch für den Begriff des "Interesses" zutrifft: WATZLAWICK P., Menschliche Kommunikation. Huber, Bern 1974/4., 53 ff.

449) A I, 108 [Ueber die ästhetische Darstellung. 1804]

(2) Der "Pädagogische Takt" als Freiheitsmoment didaktischen Handelns

HERBART unterscheidet in den "Ersten Vorlesungen über Pädagogik" (1802) die "Pädagogik als Wissenschaft" von der "Kunst der Erziehung", die als regelgeleitetes Handeln zu verstehen ist. Die "Theorie" zielt auf das Allgemeine, die "Praxis" richtet sich auf konkrete und "individuelle Umstände", sie besteht geradezu aus "individuellen Massregeln, Ueberlegungen, Anstrengungen" (450).

In seiner Situation pocht der Praktiker gerne auf seine Erfahrung, und er vergisst, "dass blosser Praxis eigentlich nur Schlendrian und eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung gebe ...; er erfährt nur sich, ... nur das Gelingen seiner Methode ohne Vergleichung mit den vielleicht weit rascheren und schöneren Fortschritten besserer Methoden" (451).

Zwischen Theorie und Praxis schiebt sich nun "ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht wie der Schlendrian ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmend, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen" (452).

Dieses Zitat enthält verschiedene Aspekte:

- Zunächst ist auf die wissenschaftstheoretische Bedeutung des Begriffs "Takt" zu verweisen. Es liegt nach KANT (453)

450) A I, 125 [Die ersten Vorlesungen.1802]

451) A I, 125 [Die ersten Vorlesungen.1802]

452) A I, 126 [Die ersten Vorlesungen.1802]

453) KANT I., Ueber den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nichts für die Praxis. Werke Bd.VI, 127. Hrsg. W.WEISCHDEL. Insel, Frankfurt a.M. 1964

nicht nur an der Theorie, "wenn sie zur Praxis noch wenig taugt", sondern daran, dass "nicht genug Theorie da war" - , in HERBARTs Sprache: "... der Takt muss in die Stellen eintreten, welche die Theorie leer liess" (454).

Aber auch dort, wo theoretische Prinzipien und Regeln vor-handeln sind, lehrt die Theorie nicht konkret, ob etwas der "Fall" einer Regel ist. Nach KANT erfordert die Theorie-Praxis-Spannung "ein Mittelglied der Verknüpfung und des Uebergangs": zum "Verstandesbegriff, welcher die Regel ent-hält, muss ein Actus der Urteilskraft hinzukommen, wodurch der Praktiker unterscheidet, ob etwas der Fall der Regel sei oder nicht ..." (455).

Dem "Actus der Urteilskraft" entspricht bei HERBART die "schnelle Beurteilung und Entscheidung" des Erziehers und Lehrers.

- In pädagogischer Hinsicht ist der "Takt" das "höchste Kleinod für die pädagogische Kunst" (456), denn "die grosse Frage nun, an der es hängt, ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde, ist einzig diese: wie sich jener Takt bei ihm ausbilde ..." (457).

Was ist nun unter dem "Takt" als Fähigkeit des "guten" Lehrers zu verstehen?

Der "Pädagogische Takt" ist die im Lehrer wirksame Einstellung, Sensitivität, Bereitschaft und Fähigkeit, in konkreten erzieherischen Situationen angemessen und theorierecht zu agieren, auf die Bedürfnisse der Individuen und auf die Erfordernisse der Situation regelgerecht einzugehen, eben angemessen und "schnell zu beurteilen und zu entscheiden". "Takt" meint die Fähigkeit, "das Einzelne, was jeden Augenblick zu tun

454) KANT a.a.O. 1964, 127 ; HERBART: A I, 126

455) KANT a.a.O. 1964, 127 [Ueber den Gemeinspruch. 1793]

456) A II, 52 [Allgemeine Pädagogik. 1806]

457) A I, 126 [Die ersten Vorlesungen. 1802]

sein wird, im Augenblick selbst treffen zu können" (458), denn die pädagogische Theorie als Wissenschaft kann weder die zu erziehenden Individuen berechnen, noch die erzieherischen Situationen, die ja stets konkret und nicht allgemein sind, vorwegnehmen.

Das heisst grundsätzlich auch: Praxis als interaktionistisches Geschehen kann misslingen.

Der "Pädagogische Takt" muss der "unmittelbare Regent der Praxis" sein (459), denn eine "vollkommene" Anwendung der Theorie würde ein "übermenschliches Wesen" erfordern - und zudem jede Spontaneität und alle Gefühlsbezüge zwischen Schülern und Lehrer gefährden, erdrücken.

- Im Blick auf die Professionalisierung des Lehrers, d.h. in lernpsychologischer Sicht, ist nun zu fragen: Wie kommt der Lehrer zu seinem "Pädagogischen Takt" - und damit zu seiner Erziehungskompetenz und Entscheidungsfreiheit?

"Er bildet sich erst während der Praxis ..." (460) durch die in der Erfahrung erlebten Einwirkungen, die ihrerseits davon bestimmt sind, wie der Lehrer auf sein Geschäft eingestimmt ist; "auf diese unsre Stimmung sollen und können wir durch Ueberlegung einwirken", d.h. durch Studium der Grundsätze und Regeln, durch den Aufbau von Erwartungen, Interessen, pädagogischen und psychologischen Sichtweisen.

Mit andern Worten: Der zukünftige Lehrer hat nicht "seine künftigen Handlungen in einzelnen Fällen", sondern "vielmehr sich selbst, sein Gemüt, seinen Kopf und sein Herz zum richtigen Aufnehmen und Beurteilen der Erscheinungen, die seiner warten" vorzubereiten (461).

458) A I, 127 f. [Die ersten Vorlesungen. 1802]

459) A I, 126 [Die ersten Vorlesungen. 1802]

460) A I, 126 [Die ersten Vorlesungen. 1802]

461) A I, 127 [Die ersten Vorlesungen. 1802]

"Takt", methodische Geschicklichkeit und erzieherische Gewandtheit lernt man nur im Handeln; "aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur d e r , welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hat " (462).

- Wer in diesem Sinne den "Pädagogischen Takt" erworben hat, hat sich nicht nur von Willkür und "Schlendrian", sondern auch von theoretischem Schematismus befreit. Methodenfreiheit in diesem Sinne betrifft die Synthese von Handlungs- und Reflexionskompetenz, meint ein operativ gewordenes theoretisches Bewusstsein.

(3) Der Einfluss der Herbartianer (speziell ZILLERs) auf die Unterrichtsmethodik

Zu den Hauptvertretern der pädagogischen Herbartschule, die im "Verein für wissenschaftliche Pädagogik" (Leipzig 1868) ihren organisatorischen Zusammenschluss fand, gehörten u.a. STÖY, REIN, STRUEMPELL, DOERPFELD, Otto WILLMANN usw. (463). Spiritus rector des Vereins war der Leipziger Professor Tuiskon ZILLER (1817 - 1882), der sich zwar mit seinen theoretischen Impulsen nicht immer durchsetzen konnte, aber doch auf die Lehrerbildung des 19. Jahrhunderts und auf die Methodik einen nachhaltigen Einfluss ausübte. Wie Bernhard SCHWENK nachweist, ist die Bewegung der "Herbartianer" zwar in einzelnen Intentionen und Theorieteilern geschlossen, in speziellen Aspekten aber doch uneinheitlich.

462) A I, 127 [Die ersten Vorlesungen]

463) Vgl. dazu und zum folgenden: SCHWENK B., Das Herbartverständnis der Herbartianer. Beltz, Weinheim 1963
ADL-AMINI B. (Hrsg.), Didaktik in der Unterrichtspraxis. Haupt, Bern 1979 [Darin speziell die Texte von ZILLER und REIN]

So war beispielsweise Karl Volkmar STÖY weit davon entfernt, den Unterricht im ZILLERschen Sinn zu reglementieren und an eine Universalmethode zu binden. Er kritisiert: "... Alles Neue an diesem Zillertum ist nicht gut und alles Gute ist nicht neu" (464). Aber auch Denker wie Otto WILLMANN usw. gingen ganz eigene Wege.

Im folgenden Abschnitt wird der Blick auf ZILLER gerichtet, weil sich hier die pejorative Seite des "Herbartianismus" am deutlichsten aufweisen lässt.

Der pädagogische Grundgedanke ZILLERs lässt sich wie folgt skizzieren (465):

Wenn Fühlen und Wollen aus dem "Vorstellungsleben" hervorgehen, so muss vorab der Gedankenkreis bearbeitet, müssen die in der Seele anzuhaufenden Vorstellungsmassen unter Kontrolle gebracht werden. Damit wird der Unterricht als 'Konstruktion des Zöglings' zum wichtigsten Erziehungsfaktor; "Zucht", d.h. direkte Zöglingsbeeinflussung hat dann lediglich noch den Gedankenkreis in Handeln umzusetzen bzw. Handlungsgelegenheit zu schaffen. Es geht nun vorab darum, dass "sittliche Gedanken in die Seele des Zöglings hineinkommen", wie ZILLER in seiner "Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht" (1865) bemerkt. Das bedeutet: Im Unterricht haben sogenannte "Gesinnungsstoffe" Vorrang; durch sie wird eine Hierarchie der Vorstellungen installiert. Die in den "Gesinnungsstoffen" liegenden sittlichen Vorstellungen müssen aber in der aufnehmenden Seele "empfunden" und "reihenförmig" verbunden werden, um ein Uebergewicht zu erhalten. Alle übrigen Stoffe (Mathematik, Naturkunde usw.) sind um die "Gesinnungsstoffe", die überdies i.S. von "Kulturstufen" (dem 'biogenetischen

464) zitiert nach SCHWENK a.a.O. 1963, 22

465) Vgl. dazu SCHWENK a.a.O. 1963, 52 - 56

Grundgesetz' entsprechend) anzuordnen sind, zu gruppieren und zu konzentrieren.

"Konzentration" bedeutet also einerseits die Herstellung einer Bewusstseins einheit, andererseits die Hinordnung der Stoffe auf die Bildung des sittlich-religiösen Gedankenkreises.

Formal wird im Rahmen der "Formalstufentheorie" der Stoff gegliedert, für die Aufnahme in die Vorstellungswelt strukturiert.

Der Aufbau des Gedankenkreises wird dergestalt vorgedacht, kalkuliert und zweckmässig "eingerichtet", dass KERSCHENSTEINER einmal spotten konnte, die Schüler würden "wie auf einem schiefen Asphaltplaster in den neuen Vorstellungsinhalt hinübereutschen".

Mit den (erweiterten) "Formalstufen", die auf nahezu alle Unterrichtsgegenstände, aber auch auf jede kleinste Stoffeinheit bzw. Lektion und Unterrichtsstunde anzuwenden sind, glaubt ZILLER die universale und wissenschaftlich fundierte Unterrichtsmethode zu besitzen, mit der der "psychische Mechanismus" so in den Griff genommen werden könne, dass sich sittliches Handeln sozusagen zwangsläufig einstellen müsse.

Die Methodenfreiheit des Lehrers hat somit einem Monismus zu weichen, der das Universalverfahren als wissenschaftlich abgesichertes und somit allgemeingültiges ausgibt.

Bernhard SCHWENK hat in seiner Dissertation über "Das Herbartverständnis der Herbartianer" diesen Anspruch in grundlegender und umfassender Art kritisiert (466). Hier seien nur einige für unseren Zusammenhang relevante Punkte hervorgehoben:

- Zunächst überschätzen die Herbartianer die "Abhängigkeit" der Pädagogik von deren "Hilfswissenschaften", speziell von der Psychologie. Der "psychologische Mechanismus" wurde so (miss-) verstanden, dass er die Methode als streng gesetzmässiges Verfahren vorschreibe. Damit verfallen die Herbartianer einerseits

466) SCHWENK a.a.O. 1963, 239 – 276

einem Psychologismus, der die genuin pädagogischen Absichten und damit die relative Eigenständigkeit der Pädagogik HERBARTS unterschätzt, andererseits setzen sie didaktisches und methodisches Handeln einem rigiden Technizismus aus.

- Das psychologische Missverständnis wurzelt in der Fehlinterpretation und Verkürzung des HERBARTschen Vorstellungsbegriffs. HERBART versteht unter "Vorstellung" nicht nur bildhafte, geistige Repräsentationen der Wirklichkeit, sondern auch "einfache Vorstellungen" (Töne, Farben, Empfindungsqualitäten und -elemente) i.S. von "Empfindungen", die die seelische Aktivität, d.h. die elementare "Selbsterhaltung der Seele" ausmachen. Zwar produziert die Seele nicht bedingungslos "Vorstellungen", sondern nur in der Begegnung mit der Welt, also auf äussere Anlässe hin, die HERBART als "Störung" bezeichnet. Vorstellungen werden innerlich und als Antwort auf Störungen von aussen erzeugt: Vorstellen als gleichzeitiges Empfangen und Erzeugen eignet sich als eine über alle Sinne laufende Weltbegegnung. Vorstellen als Prozess ist ein höchst dynamischer Prozess, bezeichnet geradezu einen Kampf von "steigenden" und "sinkenden" Vorstellungen, die immer schon eine Gefühlsfärbung besitzen. Deshalb können Vorstellungen einander widerstreben, einander "hemmen" und "aufheben" (d.h. verdrängen), ohne sich auszulöschen. Die gehemmte Vorstellung strebt danach, ihr Vorgestelltes vorzustellen, kurz: sie äussert sich als Kraft. Und hier wird nun der Uebergang zum "Begehren" und "Wollen" deutlich, denn die Willensereignisse sind Modifikationen des "Strebens vorzustellen". Das "Begehren" besteht demnach im Streben von Vorstellungen, durch die der begehrte Gegenstand einmal aufgefasst wurde (467). Es ist also entscheidend, mit HERBART Vorstellen, Fühlen und

467) Vgl. dazu SCHWENK a.a.O. 1963, 110 - 136

Begehren als "Zustände der zum Teil gehemmten und strebenden Vorstellungen" aufzufassen.

- Im Gegensatz zu dieser differenzierten Sicht ist bei den Herbartianern lediglich davon die Rede, im "erziehenden Unterricht" seien die Vorstellungen (im üblichen Sinne des Wortes) zu erzeugen und zu ordnen. Das methodische Bemühen läuft somit auf einen platten Intellektualismus hinaus: Wenn am Ende einer Lektion (z.B. "Josephs Träume") die Gesinnung "Herrschaftsucht" klar herausgearbeitet und erkannt wird, ist der Unterricht, ist die Lektion "erziehend".
- Der "Gesinnungsunterricht", verstanden als methodisch eingetragene "sittlich-religiöse" Weltanschauung, führt zu einem verbalen Moralismus, der allerdings mit dem Rückbezug des "ästhetischen Urteils" auf das Subjekt (als Akt sittlicher Freiheit) wenig zu tun hat; "Gesinnungsbildung" gerät zur moralischen "Indoktrination" (468).

Zudem übersieht ZILLER, dass mit dieser seelisch-geistigen Gewaltausübung gerade kein "gleichschwebendes vielseitiges Interesse" entstehen kann.

- Wie schon dargestellt, wurde der Bildungsgang von HERBART im Sinne des Wechsels von "Vertiefung" und "Besinnung" artikuliert und damit methodisiert. Nirgends stellt HERBART jedoch die Forderung auf, jede Lehrstunde sei entsprechend zu artikulieren; er spricht nur von den "kleinsten Gruppen" eines Gegenstandsbereiches, für die die Regel gelte. Bei den Herbartianern verfällt HERBARTs Erkenntnis einem rigorosen Schematismus, dem praktisch alle Unterrichtsstoffe und -stunden unterworfen werden (469).

468) SCHWENK B., Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination. Frankfurt a.M. 1974, 42 [Athenäum Fischer]

469) Vgl. dazu die entsprechenden Unterrichtsbeispiele in: SCHWERDT Th., Kritische Didaktik .. Paderborn 1959/12. DIETRICH Th., Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1962, 7 - 22

- Was die Unterrichtsmethode betrifft, strebt ZILLER wissenschaftsgläubig nach einer Einheitsmethode. Er schreibt in den "Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik" (1876):

"Wo man noch darüber schwankt, welcher unter mehreren Wegen der rechte sei, ist er noch nicht festgestellt, und das Streben muss noch fort dauern, ihn definitiv festzustellen ... Solche streng gesetzmässige, notwendige Wege, solche Wege, die zu bestimmten, deutlich gedachten Zielen hinführen, solche Wege, wodurch der Zögling zu ganz bestimmten Richtungen, Tätigkeiten, Reaktionen determiniert wird, heissen in der Pädagogik Methoden" (470).

Auch wenn man SCHWENKs Kritik zustimmt, und wenn man einbezieht, dass HERBART selber oft und zum Teil mit ungenauen Formulierungen zu Missverständnissen Anlass gegeben hat, ist darüber hinaus doch auf die beabsichtigten und "ungewollten Nebenwirkungen" der vielfältigen Aktivitäten der Herbartianer hinzuweisen:

- Im Rahmen der institutionalisierten Lehrerbildung (471) und der Professionalisierung ist die Tendenz zur Verwissenschaftlichung und zur wissenschaftlichen Begründung des Unterrichtsverfahrens nicht zu unterschätzen .
- Die "Stundenentwürfe" (472), die mit modernen Mitteln und theoretischen Einsichten mühelos zu kritisieren sind, waren vielleicht Ausdruck der Lehrer-Entmündigung, aber auch Ausdruck eines relativ ungebrochenen Theorie-Praxis-Bezuges.
- Den Herbartianern ist es auch teilweise zu verdanken, dass in breiten Lehrerkreisen ein methodisches und pädagogisches Bewusstsein, ein gemeinsamer "Vorstellungshorizont" aufgebaut wurde.

470) zitiert nach SCHWENK a.a.O. 1974, 42

471) MINSEL W.E. (Hrsg.), Schule als Institution. Urban, München 1978, 144 ff.: "Professionalisierungstendenzen bei den verschiedenen Lehrerguppen"

472) SCHWERDT Th., Kritische Didaktik . Paderborn 1959/12.

2.7. Einflüsse und Beiträge der Reformpädagogik

Die "Pädagogische Reformbewegung" (ca. 1890 - 1933), welche die Theorie und Praxis der Herbartianer nicht nur ablöste, sondern geradezu überrollte, ist im Hinblick auf die geistigen Wurzeln (473), Intentionen und Erscheinungsformen ein höchst komplexes Phänomen.

Frauen-, Arbeiter-, Volksbildungs- und Jugendbewegung sind Signalbegriffe für den Umfang der Prozesse und der Aufbruchstimmung (474).

Die pädagogische (didaktische und methodische) Erneuerung ist in einen von ökonomischen, gesellschaftlichen, philosophischen und wissenschaftlichen Veränderungen bestimmten Wandel eingelagert; als Reformbewegung richtet sie sich gegen Bildungsauffassung und Schulstil, gegen Intellektualismus und Mechanismus, gegen Entfremdungs- und Veräusserlichungstendenzen des 19. Jahrhunderts.

Im Blick auf das Problem der Methodenfreiheit sind folgende Merkmale der Reformbewegung hervorzuheben:

- Der Wandel entspricht in manchen Bezügen dem, was Thomas S. KUHN "Paradigma-Wechsel" nennt (475).

KUHN, der zwischen "normaler Wissenschaft" und "wissenschaftlichen Revolutionen", d.h. zwischen der Vorstellung eines kumulativen und der Annahme eines eruptiven Wissensfortschritts unterscheidet, versteht unter einem "Paradigma" mehr als nur

- 473) z.B.: NIETZSCHE Fr., Ueber die Zukunft unserer Bildungs-Anstalten (1872)
LANGBEHN A.J., Rembrandt als Erzieher (1889)
Paul de LAGARDE, Ueber die Klage, dass der deutschen Jugend der Idealismus fehle (1886)
- 474) Vgl. dazu: BLAETTNER F., Geschichte der Pädagogik.
Quelle und Meyer, Heidelberg, 1962/9., 230 - 238
- 475) KUHN Th.S., Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen.
Suhrkamp, Frankfurt 1979/4.
Zur POPPER-KUHN-Kontroverse sowie zum Versuch einer Synthese vergleiche man: STEGMUELLER W., Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Kröner, Stuttgart 1975, Bd. II, 483 ff.

"wissenschaftliche Theorie" (i.S. eines Aussagesystems).

Ein "Paradigma" umfasst sowohl das Wissen um Grundbegriffe, Forschungsmethoden und Theorieteile als auch die gemeinsame intuitive Grundeinstellung zu einem Phänomenbereich, der die Wissenschaftler beruflich verbindet.

Das neue Paradigma, das einem Mutationssprung oder "Gestaltwandel" ähnlich auftaucht, wirkt "traditionszerstörend" (476) und führt deshalb über die bisherige Forschung hinaus: das alte und das neue Paradigma sind inkommensurabel.

Der KUHNschen Auffassung entsprechend lässt sich - wenn überhaupt ein Ausschnitt der historischen Pädagogik - die "Reformbewegung" als Paradigmawechsel bezeichnen. Es erfolgt nicht nur eine theoretische Befreiung und Ablösung vom Herbartianismus, sondern auch eine Neugestaltung des pädagogischen Erfahrungsraumes, eine Reform der Schulwirklichkeit, ein Einstellungswandel zum didaktisch-methodischen Denken und Handeln (477). Obschon im folgenden die Darstellung einzelner Methodenkonzeptionen im Vordergrund steht, ist in diesem Zusammenhang auf den Aufbruch hinzuweisen, wie er in der "Kunsterziehungsbewegung", in der "Jugendbewegung", aber auch in den "Landeserziehungsheimen" (Hermann LIETZ) und Alternativschulen (Gustav WYNEKENS "Freie Schulgemeinde" Wickersdorf, Paul GEHEEBs "Odenwaldschule", Rudolf STEINERs "Freie Waldorfschule", Peter PETERSENs "Jenaschule" usw.) zum Ausdruck gekommen ist.

- An zweiter Stelle ist die Vielfalt und Heterogenität der Impulse, Absichten, Aktivitäten und Ansätze zu erwähnen. Gemeinhin wird

476) KUHN Th.S. 1979/4., 20 ff.

477) Insofern liesse sich die Kodifizierung der Unterrichtsmethode durch ZILLER und REIN als Späterscheinung und Zerfalls-symptom einer Theoriebildung auffassen.

zwar die Pädagogik "vom Kinde aus", d.h. die subjektivistisch-sentimentale Wendung zum Kind - im Gegensatz zur "objektivistischen" Einseitigkeit der Pädagogik des 19. Jahrhunderts - als Leitidee der Reformpädagogik ausgegeben (478).

Obschon die Gesamtheit der Strömungen eine Antithese zum Geist der vorangegangenen Epoche darstellt, kommen doch in den einzelnen und methodisch relevanten Entwürfen (Gesamtunterricht, Erlebnispädagogik, Arbeitsschulidee, Gruppenunterricht, Projektunterricht) isolierbare Kernideen und unterschiedliche Interessen zum Vorschein.

- Mochte man in der Didaktik der Herbartianer eine Theorie sehen, deren Schematismus, Rationalismus und Formalisierungstendenz es zu überwinden - und durch freie Formen der Bildung zu ersetzen galt ("freie Kinderzeichnung", "freier Aufsatz", "spielendes Lernen", "freies Gespräch" usw.), so blieben die neuen Ansätze und Methoden keineswegs vom Dogmatismus verschont. So erachtet beispielsweise Friedrich SCHNEIDER (schon 1933) die kritische Methodenanalyse als "ein wertvolles Mittel zur Bekämpfung von Schablone und blosser Routine im Unterricht sowie des didaktischen Doktrinarismus, von dem selbst die Väter moderner Unterrichtsmethoden sich nicht immer frei halten, indem sie zwar für sich das Recht der freien didaktischen Gestaltung fordern, aber nun nach Erfindung ihrer neuen Methode oder einer methodischen Handreichung verlangen, dass sich jeder Lehrende ihrer bediene" (479).

Mit der Kreation neuer Methoden und Stilrichtungen des Unterrichtens wandelt sich das Methodenbewusstsein und das Methodenproblem: In der Spannung zwischen Methodengläubigkeit und Methodenfeindschaft brechen Fragen nach Einheit, nach Synthese, aber auch nach der Effizienz von Verfahrensweisen auf.

478) Ellen KEY, Das Jahrhundert des Kindes (1900)

479) Vorwort in: SCHWERDT Th., Kritische Didaktik in Unterrichtsbeispielen. Schöningh, Paderborn 1959/12., 5

Die Heftigkeit der Kritik der alten Lehrmethoden entspricht der Intensität der nun einsetzenden eigenständigen Methodendiskussion. Diese Methodendiskussion ist allerdings ständig der Gefahr einer pädagogischen Verkürzung ausgesetzt.

Schliesslich ist (viertens) festzuhalten, dass jede freie Wahl einer Unterrichtsmethode und jede m.o.w. "freie" Unterrichtsgestaltung ein Methodeninventar voraussetzt, wie es die Pioniere und Lehrer der Reformzeit bereitgestellt haben.

Im folgenden geht es deshalb darum, einerseits die Vielfalt der Strömungen und Methoden anzudeuten, aber andererseits auch jene Unterrichtsverfahren einzubeziehen, die gegenwärtig praktiziert oder doch propagiert werden.

(1) Erlebnispädagogik und intuitive Didaktik

Die Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung im Sinne der Erlebnispädagogik gerät bei Heinrich SCHARRELMANN (1871 - 1940) und Fritz GANSBERG (1871 - 1950) zu einem intuitiv-künstlerischen Handeln, das aus dem schöpferischen Augenblick herausfließt und sich in kein vorgegebenes Methodenschema pressen lässt (480). Die bei SCHARRELMANN leitenden "Prinzipien" der "Detaillierung", "Motivierung" und "Modernisierung" (z.B. biblischer Geschichten) sind in der Erfahrung gewonnen; sie lassen sich auf den Imperativ "Erzähle kindgemäss!" reduzieren und sie sind am Anspruch, die kindlichen Kräfte zu wecken, anzuregen und zu fördern, orientiert: "Jede Art der unterrichtlichen Beeinflussung ist gut, wenn sie wertvolle Kräfte der Schüler weckt und wenn sie naturnotwendig aus der gesamten geistigen Veranlagung des Erziehers entspringt.

- 480) Man vergleiche dazu die nicht nach Formalstufen gegliederten "Unterrichtsbilder" in: SCHWERDT Th., Kritische Didaktik ...
Schöningh, Paderborn 1959/12. 80 - 108
DIETRICH Th., Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart. Bad Heilbrunn 1962, 48 - 53

Gib dich selbst und du gibst deinen Schülern das Beste, was du zu geben vermagst (481). Der Lehrer ist ein Künstler, die Unterrichtsvorbereitung ein Kunstwerk, ein ästhetischer Wurf - und der Unterricht ist Kunst: "Wie es in der Welt nicht zwei Menschen gibt, die sich körperlich wirklich gleich sind, so gibt es erst recht nicht zwei Lehrer, die denselben unterrichtlichen Weg gehen können" (482).

Eine allgemeingültige Methode i.S. der Herbartianer lehnt SCHARRELMANN ab. Andererseits will er die von ihm entworfenen Prinzipien, die i.S. eines Psychologismus die Sachstruktur vernachlässigen und die Form des Erzählens überbetonen, fast ausnahmslos und an allen Lehrstoffen angewendet wissen.

Mit der Hinwendung zum Kind, dessen Eigenart weniger rational zu ergründen als intuitiv zu ertasten ist, aber auch mit dem Angriff gegen die Methodenstarrheit seiner Zeit weiss sich SCHARRELMANN mit Ellen Key einig: "Die "Resultate der jetzigen Schule" sieht KEY in "abgenutzter Hirnkraft, schwachen Nerven, gehemmter Originalität, erschlaffter Initiative ..." (483).

Die "Schule der Zukunft" muss sich nach KEYs Ansicht "von den Formen der Methodik" befreien, um für das individuelle "Wachsen lassen" Raum zu geben und "so viele individuelle Schulmethoden wie möglich zu schaffen" (484).

481) SCHARRELMANN H., Aus meiner Werkstatt. Hamburg 1909, 5

482) SCHARRELMANN H., a.a.O. 1909, 5

483) KEY R., Das Jahrhundert des Kindes (1900) in:
FLITNER W. / KUDRITZKI G., Die Deutsche Reformpädagogik.
Küpper, Düsseldorf 1961, 62

484) KEY E. a.a.O. 1961, 54

(2) Vom Gelegenheits- zum Gesamtunterricht

In seinem 1897 gehaltenen Vortrag über "Die Schulreform im 20. Jahrhundert" bezeichnet Berthold OTTO (1859 - 1933) die "Schule im traditionellen Sinne des Wortes" als "Zwangsanstalt" (485). OTTO versucht die alte Buch- und Belehrungsschule in einer für einen Paradigmawechsel charakteristischen Weise mit einem Privatschulversuch zu überwinden, dessen "wissenschaftlichen Gründe des Gelingens" er aufzeigen will.

Berthold OTTO sieht den Zusammenhang von 'Einzelversuch-Massenversuch-behördlich angeordnete Schulreform', er erkennt die Zukunftsaufgaben einer kognitiven Psychologie ("Warum hat der Junge das falsch beantwortet? Was ist dabei in seinem Geiste vorgegangen? ... Und vermöge welcher geistiger Vorgänge antwortet er nunmehr richtig?" ...) und er kritisiert "die unglückselige Meinung, dass eine Aenderung der Erkenntnis ohne weiteres eine Aenderung der Charaktereigenschaften zur Folge haben könne " (486).

Darüber hinaus stellt er nun die radikale Frage: "Soll überhaupt unterrichtet werden? Muss es überhaupt so etwas wie Schule geben? Würde die Menschheit nicht ohne Schule besser daran sein?" (487)

485) OTTO B., Die Schulreform im 20. Jahrhundert (1897), in: FLITNER W. / KUDRITZKI G., Die deutsche Reformpädagogik. Küpper, Düsseldorf 1961, 167 - 185

486) OTTO B., a.a.O. 1961, 173; man beachte:
1882 erscheint von W. PREYER "Die Seele des Kindes"
1897 wird der "Deutsche Verein für Kinderpsychologie" gegründet. Zu erinnern ist auch an Wilhelm WUNDT (1832 - 1920), den Begründer der modernen (Bewusstseins-) Psychologie.
1879 gründet WUNDT das "Institut für experimentelle Psychologie" in Leipzig. Vgl. dazu:
PONGRATZ L.J., Problemgeschichte der Psychologie. Francke, Bern 1967, 99 - 107
HELMANN W., Geschichte der Psychologie. Kröner, Stuttgart 1963, 175 ff.

487) OTTO B. a.a.O. 1961, 173

OTTO glaubt, die alte Buch- und Zwangsschule sei durch eine neue Form der Schule zu ersetzen.

Die "Zukunftsschule" hat einen Komplex von Gebäuden, Gärten, Rasen- und Sandplätzen, Sammlungen und lebendigen Tieren zu enthalten. Der Schulbesuch soll freiwillig sein, auf Strafe und Noten wird verzichtet. Klassenunterricht soll lediglich der "Einübung und Wiederholung" dienen und durch Klein- und Arbeitsgruppen ersetzt werden. Im Unterricht soll eine "den Kindern verständliche Terminologie", d.h. eine sog. "Altersmundart" (i.S. der optimalen Passung) verwendet werden. Das "Prinzip der Isolierung der Schwierigkeit" soll das Lernen erleichtern.

Die zentrale Idee liegt für OTTO jedoch im "geistigen Verkehr mit den Kindern", in einer von Lehrer- und Schülergemeinschaft getragenen kommunikativen Situation, die er zuerst "Plauderstunde" und später "Gesamtunterricht" nennt.

In der "Gesamtunterrichtsstunde" sind drei- bis viermal in der Woche alle Schüler und Lehrer versammelt, um sich - je nach Einfall, Interesse und ganz im Sinne des Gelegenheitsunterrichts - geistig zu bereichern; man spricht über Träume, Barometer, Tod, Mondfinsternis, rissige Haut, Nordlicht usw.

Die verhandelten Stoffe sind weder systematisch geordnet noch phasenspezifisch oder fachwissenschaftlich arrangiert.

"Gesamtunterricht" ist vielmehr "eine Lehrform, die sich bemüht, alles Trennende zu meiden, durch begriffliche Bearbeitung wieder zusammenzubringen, in seinem organischen Zusammenhang zu erkennen und zu erfühlen und in dieser Weise jeden teilnehmenden einzelnen wie die Gesamtheit der Teilnehmenden sich in dieser Gesamtheit einleben, sich als ihre Glieder fühlen zu lehren" (488).

"Gesamtunterricht" ist hier soviel wie eine Gesprächsrunde, in der sich das Bildungsgefälle der Teilnehmer positiv auswirkt, d.h. zu

488) OTTO B., Der Gesamtunterricht (1921), in: FLITNER / KUDRITZKI a.a.O. 1961, 191

einem stofflich und kommunikativ offenen "geistigen Verkehr" verhilft. B. OTTO stellt nicht die äussere (übrigens "uralte") Form in den Vordergrund, sondern das, was kaum fassbar ist: aus Geist wird Geist gezeugt, wird geistige Bewegung angeregt ... OTTO weiss, "dass Geistesleben von Grund aus Gemeinschafts-leben" ist (489). Der Grundgedanke der neuen Schule, in der der "Gesamtunterricht" eine Kernfunktion hat, "ist die Ersetzung der Zwangs- und Schablonenschule durch eine Schule des organischen Wachstums" (490).

Weil jedes Kind das "Gesetz seines organischen Wachstums" im Sinne einer Entelechie in sich trägt, hat der Lehrer diesem "Gesetz des organischen Geisteswachstums" gemäss von jedem methodisch starren Verfahren abzusehen und damit auch auf einen geist- und interestötenden Klassenunterricht zu verzichten.

Der Lehrer muss eine Freiheit haben, wie sie etwa der Arzt besitzt, dem "nur durch seine erlernte Kunst sein Verhalten vorgeschrieben wird" (491). Das Prinzip der "Freien Forschung", der von aussen keine Ziele und Verfahren befohlen oder aufoktroiert werden, ist auf den Unterricht, d.h. auf die "Geistesgemeinschaft in der Schule" zu übertragen.

War bei OTTO der "Gesamtunterricht" noch am Tischgespräch der Familie, an der sokratischen Form des Dialogs orientiert und von Theorien des "volksorganischen Denkens" (Denkgemeinschaft des Volkes) und des organischen Geisteswachstums bestimmt, bauten Vertreter des Leipziger Lehrervereins den Gesamtunterricht zu einer verbindlichen Form des Anfangs- und Grundschulunterrichts

489) OTTO B., Die Berthold-Otto Schule (1925) in: FLITNER/ KUDRITZKI a.a.O. 1961, 188

490) OTTO B. a.a.O. 1961, 186

491) OTTO B., Die Schulreform im 20. Jahrhundert. In: FLITNER/ KUDRITZKI a.a.O. 1961, 178

aus (492). Hier wird nun das Unterrichtsthema der heimatlichen Umwelt entnommen und in einem organisch-ganzheitlichen, fächerverbindenden Arbeitsprozess durchgearbeitet.

Der Vereinseitigung der Kräfte und der entsprechenden Fachisolierung wird die Idee der Einheit und der Konzentration, die ja in anderer Form schon ZILLER beschäftigt hatte, entgegengestellt: Der Gesamtunterricht geht von lebendigen Ganzheiten (Wald, Bauernhof, Teich, Strassenleben usw.), von ganzheitlich erlebbaren und überblickbaren Sinneinheiten aus, führt zur differenzierten Betrachtung der Natur und Heimat – und damit zu einer geordneten Ganzheit, zu einem geordneten Weltbild.

Diese Form des Gesamtunterrichts, die sich in den zwanziger Jahren auf der Unterstufe durchsetzte, ruhte auf der Ganzheits- und Gestaltpsychologie, aber auch auf neuen Einsichten der Kinderpsychologie, die das Denken des Schulanfängers als konkretes, handlungs- und anschauungsgebundenes Denken charakterisierte.

Obschon sich in diesen erweiterten und "gebundenen" Formen des Gesamtunterrichts Stufen der "freien Aussprache" (Gespräch) und der "Verarbeitung" unterscheiden lassen, wird dem Lehrer doch Gestaltungsfreiheit belassen:

"Methodisch gesehen bringt der Gesamtunterricht als Verfahren eine wesentliche Lockerung der Unterrichtsführung. Zunächst ist das Lehrgut nicht mehr ein fest umrissenes, an alle Schüler in gleicher Weise zu vermittelndes Wissensgebilde. Es wird der Freiheit des Lehrers überlassen, in welche Stoffkreise er den Schüler einführen will, so dass er weitgehend auf die geographische, wirtschaftliche, soziale und seelische Struktur seiner Schüler Rücksicht nehmen darf. Der Lehrer ist auch nicht mehr gezwungen, den Lehrstoff in einzelstundenweise Portionen zu zersplittern und aus dem Stundenplan ein zusammenhangloses Mosaik einzelner Stoffteile zu machen" (493).

492) DIETRICH Th., a.a.O. 1962, 63 ff. ; SCHWERDT Th., a.a.O. 1959/12., 167 ff.

493) WEBER L., Methodische Prinzipien ... Bern 1955, 29

Für unseren Problemzusammenhang ist bemerkenswert, dass manche deutschen Unterrichtsbehörden den Gesamtunterricht (für die Grundschulstufe) angeordnet oder empfohlen haben (494).

(3) Die Arbeitsschule

In seiner Festrede zur Pestalozzifeier am 12. Januar 1908 hat KERSCHENSTEINER (1854 - 1932) in Zürich die Schule der Zukunft als "Arbeitsschule" bezeichnet (495).

Die Arbeitsschule will die "Methoden der passiven Anschauung" ersetzen und die schaffenden Kräfte, die Selbsttätigkeit der Schüler befreien. Die "Mühlsteine der systematischen Methodik" sollten nicht länger "die harten Körner des fremdartigen, innerlich nicht begehrten Wissens zu Mehl und Brei zermahlen, damit auch der Schwächste die neue Nahrung aufnehmen könne" (496).

Die "Buchsche" sollte eine "Arbeitsschule" werden, in der die manuelle Arbeit, die Arbeit im Schulgarten, in der Schulküche, in der Werkstätte im Vordergrund stehen könne.

Im gemeinsamen Versuch, in konkreten Handeln können die Schüler denken lernen, Erfahrungswissen erwerben, soziales Verhalten einüben und Arbeitsfreude gewinnen.

Schon in dieser begeisternden und programmatischen Rede warnt KERSCHENSTEINER vor Vereinfachungen:

"Nicht um der Fertigkeiten willen allein brauchen wir die Arbeitsräume, nicht damit unsere Volksgenossen sich nicht praktischer Arbeit entwöhnen, nicht damit die Kinder gut hobeln, sägen, feilen, bohren, nähen, weben, kochen lernen, nicht damit sie die Arbeit ihrer Hände lieb behalten, nein, wir brauchen sie vor allem, um Menschen zu erziehen, die den Zweck und Segen des Staatsverbandes an der Wurzel erfassen lernen und ihm in Dankbarkeit ihre Dienste widmen" (497).

494) SCHWERDT Th., Kritische Didaktik. Paderborn 1959/12., 287

495) KERSCHENSTEINER G., Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule (1908). In: FLITNER W., Die Erziehung. Schönmann, Bremen 1970/6., 397 - 416

496) KERSCHENSTEINER a.a.O. 1970/6., 402

497) KERSCHENSTEINER a.a.O. 1970/6., 406

Nicht das Buch sei der "Träger der Kultur", sondern die "Arbeit im Dienste der Mitmenschen oder einer grossen Wahrheit".

KERSCHENSTEINER, der ab 1895 Schulrat in München und Distriktschulinspektor war, trat nicht nur für eine Revision des Volksschullehrplans ein, sondern setzte in seinem Wirkkreis auch die Idee der Arbeitsschule durch: Schon 1896 wurde der Schulküchenunterricht eingeführt. "Im Jahre 1900 gelang es dann, mit allen achten Knabenklassen Holz- und Metallverarbeitungswerkstätten mit einem wöchentlich sechsstündigen Unterricht obligatorisch zu verbinden." Weitere Initiative brachte die Reform des Geometrie-, Rechen- und Zeichenunterrichts sowie die Einführung des Chemie- und Physik-Laboratoriums-Unterrichts.

Schon hier ist festzuhalten, dass die Methoden der Arbeitsschule (i.S. KERSCHENSTEINERs), d.h. das Laborexperiment, der Schülerversuch, die Gruppenarbeit im Labor usw. ein gewisses Inventar von Einrichtungen, Räumen und Materialien voraussetzt oder erfordert. Ueberdies ist zu vermerken, dass es KERSCHENSTEINER gelingt, nicht nur methodische Ideen zu kreieren und zu propagieren, sondern sie in einem Lehrplan und in entsprechendem Fachunterricht stundenmässig zu verankern.

Mit andern Worten: KERSCHENSTEINER schenkt den materiellen und organisatorischen Bedingungen der Methode Beachtung.

All diese Bemühungen konnten aber nicht verhindern, dass in der Praxis die Arbeit da und dort zum blossen Spiel, zur Beschäftigung, zur Bastelarbeit, zur geschäftigen Aktivität absank.

Jedenfalls beklagt KERSCHENSTEINER 1925 in seiner Schrift "Begriff der Arbeitsschule" (sechste Auflage) "die bedenklichen Abwege, welche die Verwirklichung der Arbeitsschulidee einzuschlagen droht" (498): blosses Schneiden, Kleben, Werken, Basteln ... verdient

498) KERSCHENSTEINER G., Begriff der Arbeitsschule (1912; 1925/6.) Oldenburg, München 1965/16., 29

nicht den Namen "Arbeitsschule".

Das Spiel ist eine kindlichen Aktivität, aus der heraus Sport, Beschäftigung und Arbeit herauswachsen. Von "Arbeit im pädagogischen Sinn" kann nur die Rede sein, wo sich der Schüler in den Anspruch der Sache und der Vollendung eines Werks stellt: Sachlichkeit als eine dem Werk verpflichtete Einstellung "auf Werte, die unbedingte Geltung haben", Selbstprüfung i.S. der werkbezogenen Selbstkontrolle und Integration von geistiger u. manueller Arbeit sind die Hauptmerkmale der recht verstandenen Arbeitsschulidee (i.S. von KERSCHENSTEINER) (499).

Die Arbeit an der "Sache" (moralisches Problem, HORAZ-Text, Starenkasten ...) nimmt den Schüler in Zucht, lässt ihn jene Werte erleben und nacherschaffen, aus denen die Kulturgüter als geistige Objektivationen hervorgegangen sind.

"Sachlichkeit" als wertverpflichtete Einstellung und wertbestimmtes Handeln ist deshalb bei KERSCHENSTEINER "Sittlichkeit". Schule meint soviel wie Charakterbildung, Arbeitsschule bedeutet "selbständige Erarbeitung der Bildungsgüter".

Im Gegensatz zur rezeptiven Haltung der Buchschule, aber auch im Gegensatz zur ästhetisch-passiven Haltung des Gesamtunterrichts steht in der Arbeitsschule die Aktivität, die geistige, manuelle und selbstkontrollierte Arbeit, die Selbsttätigkeit des Schülers im Mittelpunkt. Der Lehrer ist weder Wissensvermittler noch ästhetischer Gestalter oder Künstler; seine Hauptaufgabe besteht im Arrangieren von Arbeits- und Problemsituationen, im Bereitstellen von Material, im Liefern von Aufgaben und Arbeitshinweisen, im Anregen und Beraten, im Unterstützen des Arbeitsprozesses auf dessen sach- und fachgerechte Vollendung hin.

Die unterrichtsmethodische Befreiung des Lehrers vom Gängelband des Frage Antwort-Unterrichts, von der formalstufengerechten Lektion,

499) KERSCHENSTEINER G., a.a.O. 1965/16., 29 - 62

und vom ritualisierten Frontalunterricht ist die Bedingung der Möglichkeit, dass "Arbeitsschule" gelingen kann. Die methodische Flexibilität wird auf den Schüler hingeordnet, der seinerseits "Methodenfreiheit" (jetzt im Sinne des sach- und fachgerechten Vorgehens) erwerben soll.

Dieses Abrücken vom lehrerzentrierten Unterricht kommt in der "freien geistigen Arbeit" i.S. von GAUDIG (1860 - 1923) noch deutlicher zum Ausdruck.

Vorerst ist jedoch daran zu erinnern, dass der Systematiker der GAUDIG-Schule, Otto SCHEIBNER (1877 - 1961) bereits 1929 vier Grundrichtungen oder "typische Ausprägungen des Arbeitsschulgedankens" unterscheidet (500):

- Die Schule mit wirtschaftlicher Bedarfsarbeit versteht sich (z.B. im Sinne von P. BLONSKIJ) als Produktionsstätte, in der die "polytechnische Bildung" den Schüler zum sozial brauchbaren Menschen heranwachsen lässt.
- Die Arbeitsschule i.S. KERSCHENSTEINERS zielt - wie wir gesehen haben - auf Willensbildung, richtet Schülerwerkstätten ein und fordert die werkgerechte, vollendete Leistung. Der Erwerb von Arbeitstechniken und Arbeitsverfahren wird systematisch gefördert.
- Die Schule mit "schultümlicher Werk Tätigkeit" stellt nicht das produzierte Ergebnis, sondern den Werkprozess ins Zentrum der Bildungsarbeit: die Arbeit fördert die Entfaltung der kindlichen Kräfte - auch dann, wenn sie nicht zu "vollkommenen" Ergebnissen führt.
- Die vierte, von GAUDIG und SCHEIBNER vertretene Form der Arbeitsschule betont die bildende Kraft des Arbeitsgeschehens, das durchaus nicht an manuelles Handwerken gebunden sein muss.

500) SCHEIBNER O., Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. Quelle und Meyer. Heidelberg 1962/5., 68 - 84

Der Schüler soll nicht (wie bei KERSCHENSTEINER) in die Arbeit des Lehrers "hineingehängt" und mit Sachforderungen überfordert werden.

Demgegenüber wollen GAUDIG und SCHEIBNER, "dass der Schüler sooft als es möglich und wertvoll ist, aus eigenen Kräften das Ganze einer Unterrichtsarbeit bestreite, von Anfang bis Ende, auf eigene Kosten und Gefahr" (501).

Die Selbständigkeit des Schülers als Hauptmerkmal der Persönlichkeitsentfaltung ist "nicht andozierbar", sie muss in "freier geistiger Arbeit", die über bloße Handarbeit hinausgeht, erarbeitet und aufgebaut werden. Dies ist nur möglich, wenn "im Kinde selbst der Sinn für die Methode, die Kraft und der Gehorsam der Methode" entwickelt wird (502).

So wie die Herbartianer das Lehren durch die "Formalstufen" bestimmt und geregelt wissen wollten, so sollte nach Ansicht SCHEIBNERs die freie geistige Tätigkeit des Schülers an sogenannte "Arbeitsstufen" gebunden bleiben (503).

Die "Arbeitsstufen" SCHEIBNERs lassen sich zwanglos in die Reihe der Phasierungs- und Artikulationsmodelle einordnen, wie sie seit HERBART zu finden – und auch im modernen, mehr lerntheoretisch konzipierten Unterricht anzutreffen sind.

Das Kernproblem der (auf der nächsten Seite abrisssartig dargestellten "Stufen"-Modelle) scheint mir weniger darin zu liegen, ob nun die eine oder die andere Stufe die "richtige" sei, als einerseits in der Frage, woraus die "Stufen" im Einzelfall abstrahiert oder entwickelt worden sind, andererseits in der Frage, wen oder was die "Stufen" nun zu steuern oder zu regeln haben (die Lehrertätigkeit, das innere oder äussere Schülerverhalten, den Unterricht, die Lektionsgestalt ...).

501) SCHEIBNER O., a.a.O. 1962/5., 81

502) SCHEIBNER O., a.a.O. 1962/5., 82

503) SCHEIBNER O., a.a.O. 1962/5., 40 f.

Abrissartige Darstellung verschiedener Artikulations- und Phasierungsmodelle (504)

HERBERT	Klarheit (Vertiefung)	Assoziation	System (Besinnung)	Methode
ZILLER REIN	Analyse-Synthese-Assoziation Vorbereitung-Darbietung-Verknüpfung		System Zus.fassung	Methode Anwendung
KERSCHEN- STEINER	Analyse der Schwierig- keiten	Vermuten der Lösung	Prüfen der Lösungs- möglichkeiten	konkreter Lösungsversuch
GAUDIG/ SCHEIBNER	Arbeitsziel setzen	Arbeitsmittel auswählen	Arbeitschabschnitte und Arbeitsschritte ausführen	Arbeitsergebnis beurteilen, aus- werten, einordnen
KILPATRICK und DEWEY	purposing (Zielsetzung)	planing (Planung)	executing (Ausführung)	judging (Beurteilung)
ROTH	Stufe der Motivation	Stufe der Schwierig- keit	Stufe der Lösungs- antizipation	Stufe des Trans- fers, der Anwen- dung
CORRELL	Erleben der Schwierig- keit	Problemdefi- nition	Lösungsan- sätze produ- zieren	Verifikation eines Lösungsan- satzes durch Realisation
AEBLI	Problem- stellung	Aufbau des Begriffs, der Operation oder des Handlungsschemas	Folgen der Lösungsan- sätze durch- denken	Durcharbeit- ten und Ueben
				Anwenden

504) Vgl. dazu: IPFLING H.J., Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. Ehrenwirth, München 1974, 292 - 297

(4) Vom Gruppenunterricht zur Gruppenarbeit

Die Idee der Schülerkooperation lässt sich bis zum "Helfersystem" (Mittelalter, Reformationsschulen, englische Schulen des 18./19. Jh., PESTALOZZIs Stanserversuch usw.) zurückverfolgen. Entscheidende Impulse erhielt der Gruppenunterricht von der amerikanischen Schulreform (DEWEY, KILPATRICK), von den Versuchen Roger COUSINETs mit "freien Gruppen", von der Kollektiverziehung MAKARENKO, aber auch von Berthold OTTO, KERSCHENSTEINER und GAUDIG (505).

Eine konsequente Durchführung und Begründung des Gruppenunterrichts finden wir bei Peter PETERSEN (1884 - 1952), dessen Kritik an der alten Schule u.a. die Jahresklasse und den Klassenunterricht betrifft. PETERSEN erkennt das Selektions- und Sitzenbleiberproblem und er diagnostiziert auch ein weitreichendes Defizit an echter Gemeinschafts- und Charakterbildung in der öffentlichen "Massenschule" (506). PETERSEN unterzieht deshalb die Schule einer äusseren und inneren Reform, die er im sogenannten "Jena-Plan" entwirft und dann auch praktisch erprobt.

In der Jena-Schule sind die Schüler in "Stammgruppen" (1.-3., 4.-6., 7./8. und 9./10. Schuljahr) aufgeteilt. Innerhalb der Stammgruppen bilden sich Untergruppen, die im gruppenunterrichtlichen Sinn, d.h. kooperativ, frei, selbsttätig und selbständig arbeiten und lernen.

Neben der Kleingruppe wird der Unterricht auch vom "Kreis," von "Kursen", "freier Arbeit" und "Feiern" getragen. Methodisch ergibt sich so ein Arrangement von Sozial-, Arbeits- und Lernformen, das praktisch alle Ansätze der Reformpädagogik aufnimmt und zu einem Sinnganzen vereinigt.

505) Vgl. dazu: MEYER E., Gruppenunterricht. Wunderlich, Oberursel 1969/5.

LUSTENBERGER W., Gruppenunterricht. In: DOTTRENS/WEBER/LUSTENBERGER (Hrsg.), Auf neuen Wegen. Bern 1955, 180 f.

506) PETERSEN P., Der kleine Jena-Plan. Braunschweig (1927) 1957/27.

Obschon sich die Konzeption des "Jena-Plans" im öffentlichen Schulwesen nicht durchsetzen konnte bzw. erst wieder in modernen "Gesamtschulprojekten" relevant wurde, fand das gruppenunterrichtliche Verfahren im Sinne der Gruppenarbeit weiterhin internationale Beachtung (507).

Neue Impulse erhielt der Gruppenunterricht von der sozial-, lern- und gruppenpsychologischen Forschung (508).

Dabei traten neben die unterrichtspraktisch orientierten Arbeiten (509) mehr und mehr Versuche, die Wirkungen des Gruppenunterrichts empirisch zu erfassen (510).

Im Zusammenhang mit der Frage nach der "Methodenfreiheit" muss vorab der gruppenunterrichtlich bewirkte oder erforderte Wandel der Lehrer- und Schülerrolle hervorgehoben werden.

Der Lehrer ist im Gruppenunterricht nicht mehr Stoffpräsentator und -vermittler, er übernimmt initiierende, stimulierende, wertende und beratende Funktionen wahr. Unserem eigenen Versuch, die Lehraktivität zu erfassen, haben wir folgende Kategorien zugrundegelegt:

a) Direkte Beeinflussung (der Schüler während der Gruppenarbeit)

- Der Lehrer gibt Anweisungen
- erläutert oder rechtfertigt Massnahmen
- liefert Sachinformationen
- stellt Regeln des Sozialverhaltens auf

507) MEYER E., Sozialerziehung und Gruppenunterricht international gesehen. Klett, Stuttgart 1963

508) MEYER E., Die Gruppe im Lehr- und Lernprozess. Akad. Verlagsgesellschaft. Frankfurt a.M. 1970

MEYER E./FORSBERG B., Einführung in die Praxis der schulischen Gruppenarbeit. Quelle und Meyer, Heidelberg 1976/2.

WALZ U., Soziale Reifung in der Schule. Schroedel, Hannover 1968/3.

SJØLUND A., Gruppenpsychologie. Quelle und Meyer, Heidelberg 1973/10.

509) FEIGENWINTER M., Gruppenarbeit im Unterricht. St. Gallen 1975
GASSER P./SINGER P., Kooperative Einführung in die Gruppenarbeit. Beltz, Basel 1977

510) DIETRICH G., Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts. Ehrenwirth, München 1969. Man vgl. dazu auch KNAPP (1975), BUERGER (1978), VETTIGER (1977), FISCHER H. (1981)

b) Indirekte Beeinflussung

- Der Lehrer gibt sozial-emotionale Zuwendung
- stellt Fragen
- berät Schüler
- greift selber in den Arbeitsvorgang ein
- kontrolliert oder bewertet Arbeitsergebnisse
- hört Schülern zu, beobachtet still
- beschäftigt sich nicht mit Schülern (511).

Die dargestellten (beobachtbaren) Lehrerverhaltensweisen deuten nicht nur den im Gruppenunterricht notwendig zu vollziehenden Wechsel der Lehrfunktionen an; sie legen auch die Frage nahe, unter welchen Bedingungen und mit welchen Voraussetzungen ein derartiger Funktionswandel vom Lehrer vollziehbar ist. "Methodenfreiheit" i.S. der freien Wahl und Realisation eines Verfahrens scheint dementsprechend nicht nur bei den Schülern, sondern auch beim Lehrer einen Aufbau spezifischer Kompetenzen zu erfordern.

Was das Schülerverhalten betrifft, ist - neben den äusseren Aspekten der Gruppierung, der Bewegungsfreiheit, der Materialverwendung und der Interaktionsdichte - wohl auf die internen Prozesse hinzuweisen, die im Unterschied zum Frontalunterricht vermutlich i.S. des individuellen Denkens und Stellungnehmens, des gemeinsamen Wollens, des Beachtens von Gruppen- und Arbeitsregeln, des Ausdrucks von Gefühlen u.a.m. intensiviert werden (512).

511) Vgl. dazu GASSER/SINGER a.a.O., 1977, 156 - 165

512) TAUSCH R. und A.M., Erziehungspsychologie. Hogrefe, Göttingen 1977/8., 259 ff.

(5) Vom Projektunterricht zum "projektorientierten Unterricht"

Der Projektunterricht i.S. von John DEWEY (1858 - 1952) und W.H. KILPATRICK (1871 - 1965) wurzelt im amerikanischen Pragmatismus. Er steht wie die deutsche Arbeitsschulbewegung in Opposition zur alten Buch- und Lernschule.

Bei DEWEY ist "Erfahrung" ein zentraler Begriff: Erfahrung bezeichnet die Wechselwirkung von Mensch und Welt, eine Wechselwirkung, die die Verhaltensformen des Menschen verändert.

Erfahrung ist mit Lernen, mit beständiger Neuorientierung des Verhaltens, mit fortwährender Rekonstruktion der vorhandenen Erfahrung gleichzusetzen: Lernen ist lebenslanges Lernen.

In der Auseinandersetzung mit der Welt ist der Mensch genötigt, die immer neu entstehenden Konfliktsituationen zu bewältigen; dieses Eingreifen wiederum verändert den Menschen, wirkt auf ihn zurück. Erfahrung hat somit einen aktiven und einen passiven Aspekt: "Die aktive Seite der Erfahrung ist ein Ausprobieren, Versuchen, - man macht Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen. Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden" (513).

Der Wert der Erfahrung wird durch das Denken erhöht. Der Denkprozess ist ein Problemlösungsprozess, der in fünf Stufen abläuft:

- "1. Man begegnet einer Schwierigkeit;
2. sie wird lokalisiert und präzisiert;
3. Ansatz einer möglichen Lösung;
4. logisch Entwicklung der Konsequenzen des Ansatzes;
5. weitere Beobachtungen und experimentelles Vorgehen führen zur Annahme oder Ablehnung" (514).

513) DEWEY J., Demokratie und Erziehung. Braunschweig 1949/2., 186
Vgl. speziell zum Verhaltens-Begriff:

DEWEY J., Psychologische Grundfragen der Erziehung. Reinhardt, München/Basel 1974

514) DEWEY J., Wie wir denken. Zürich 1951, 75

Dieses Stufenmodell bringt auch zum Ausdruck, dass "Wahrheit" immer nur in einem Verifikationsprozess als Übereinstimmung von Hypothese (Denkmöglichkeit) und Wirklichkeit (sich Bewährendes) erfassbar ist. Dieser pragmatischen Sicht entspricht auch, dass der Wert einer Handlung an den konkreten Folgen ablesbar ist.

Unterrichtsprojekte wie z.B. das "Typhusprojekt" (Welches sind die Ursachen für den Typhus bei Herrn Smith?) (515) sind eine m.o.w. präzise Anwendung der (rudimentär) geschilderten pragmatistischen Grundsätze:

Ein im Alltag aufbrechendes Problem (Ernstsituation: Mary und Johnnie Smith fehlen im Unterricht ... Ein Nachbar berichtet, sie seien typhuskrank ...) setzt das Vermuten, Denken, Planen in Gang, aktiviert die handlungsbezogene Kommunikation. Am Ende des Arbeits- und Lernprozesses steht ein Massnahmenkatalog für Fliegenbekämpfung, d.h. ein Katalog konkreter und realisierbarer Vorschläge.

Verallgemeinert ist der Projektunterricht durch folgende Merkmale zu charakterisieren (516):

- Das Unterrichtsthema stammt aus dem Interesse- und Bedürfnisbereich der Schüler (intrinsische vs. extrinsische Motivation).
- Die Kernprobleme und -fragen sind i.d.R. gesellschaftlich relevant, d.h. sie stammen aus einem grösseren erfahrbaren Lebenszusammenhang (Ernstsituation vs. simulierte Lebenssituation).

515) SCHWERDT Th., a.a.O. 1959/12, 327 - 333

516) Man vergleiche dazu auch:

HELLER K./NICKEL H., Psychologie in der Erziehungswissenschaft. Klett, Stuttgart 1978 Bd.III, 143 - 145

FLECHSIG K.H./HALLER H.D., Einführung in didaktisches Handeln. Klett, Stuttgart 1975, 327 - 334

SCHWEINGRUBER R., Das Projekt in der Schule. Haupt, Bern 1979

KOST F., Projektunterricht und "kritische Didaktik". In:

MOSER H., Probleme der Unterrichtsmethodik. Athenäum, Kronberg 1977, 133 - 162

- Die Schüler bestimmen und formulieren die Lehrziele, die damit zu Lern- und Handlungszielen werden, weitgehend selber (Selbstbestimmung vs. Fremdbestimmung; offenes vs. geschlossenes Curriculum).
- Der Problemlösungsprozess übersteigt den schulischen Raum und die schulinternen Informationsquellen (lebensbezogenes vs. schul- und buchbezogenes Lernen).
- Der Lerngegenstand wird fächerübergreifend und kooperativ bewältigt (Teamteaching, Einzel- und Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Kreisgespräch, Interview ... vs. Frontalunterricht).
- Die Bewältigung des Problems erfordert die Aktivierung aller Kräfte (emotionale, soziale, kognitive, psycho-motorische) und schliesst das "learning by doing" ein (Totalität vs. kognitive Einseitigkeit und Rezeptivität).
- Der Arbeits- und Lernprozess führt i.d.R. zu einem Produkt, zu einem Werkstück, Bericht, Handlungsergebnis (produktorientierter vs. gedächtnisbelastender Unterricht).
- Die Schüler steuern den Lernprozess weitgehend selber, sie lernen problem- und produktorientiert und sie beurteilen auch die (Arbeits- und Lern-) Ergebnisse selber (autonomes vs. fremdbestimmtes Lernen; Selbsttätigkeit vs. Passivität; schülerbetonter vs. lehrerdominanter Unterricht).

Wie bei PETERSEN ist dieses aktuelle Lernen in DEWEYs Sinn durch systematisch-kursorisches Lernen zu ergänzen, und wie bei PETERSEN findet man Einzelarbeit, Partnerarbeit, Arbeit in Kleingruppen, jahrgangsübergreifende Gruppierungen usw.

Der Projektunterricht, der eine Alternative zum traditionellen Fach- und Klassenunterricht darstellt, fand in den öffentlichen Schulen (z.B. der Schweiz) nur beschränkt Eingang. Hier wie anderswo besteht die Gefahr, dass die Idee des Projektunterrichts zur Methodentechnik verdünnt in einen "projektorientierten Unterricht" ausläuft: Im "projektorientierten Unterricht" werden lediglich "einzelne Projektzüge unter den gegebenen Schulbedingungen" verwirklicht. Die Schüler dürfen beispielsweise "Lektürevorschläge machen", "bei der Unterrichtsplanung mitbestimmen" ... (517).

517) NUENDEL R., Projektunterricht. In: ROTH L., Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. Ehrenwirth, München 1976, 323 ff.

2.8. Erich WENIGERs Begründung der Methodenfreiheit

Die bildungstheoretische Didaktik WENIGERs (1894 - 1961) ist zu der von Wilhelm DILTHEY inspirierten "Geisteswissenschaftlichen Pädagogik" zu zählen (518).

Obschon die bildungstheoretische Didaktik verschiedenartige Akzentuierungen erfahren hat (DERBOLAV, DRECHSLER, PETZELT, KLAFFKI), sind mit BLANKERTZ doch vier übergreifende Gesichtspunkte zu erwähnen:

- Ausgangspunkt der Didaktik muss die Erziehungswirklichkeit sein, das heisst die Praxis geht der Theoriebildung insofern voraus, als sie immer schon in der historischen Wirklichkeit enthalten ist.
- Die didaktischen Begriffe sind im Kontakt mit der Praxis aus- und festzumachen.
- Die Praxis als Erziehungs- und Bildungswirklichkeit steht im Horizont der Geschichte; der Gegenstand der Didaktik kann deshalb nur als ein geschichtlicher verstanden werden.
- Da die erzieherische Wirklichkeit vielgestaltig ist und von vielen Faktoren bestimmt wird, kann die Didaktik angesichts dieser Komplexität nicht von obersten Prinzipien, Axiomen oder Sinn-Normen deduziert und reglementiert werden.

Wie diese Prämissen erkennen lassen, handelt es sich beim bildungstheoretischen Ansatz um eine radikale Ablehnung der normativen Didaktik, um die Absage an alle "Kasernenbauten radikaler Doktrinen" (DILTHEY). Der Verzicht auf ein aus obersten Grundsätzen abgeleitetes System von Handlungsanweisungen sichert dem Lehrer einen pädagogischen Freiheitsraum. "Es wäre ein Missverständnis," schreibt WENIGER im ersten Teil seiner "Didaktik als Bildungslehre" (519),

"dass das pädagogische Tun von der Theorie bestimmt und vorge-schrieben werden könne. Ein solcher Eingriff liegt der Theorie durchaus fern. Es geht ihr darum, die Echtheit der persönlichen Entscheidung zu ermöglichen, die Mittel zur Entscheidung umfassend zur Verfügung zu stellen und damit den wahren Ort der pädagogischen Freiheit des Lehrers zu bestimmen."

518) Zum Leben und Werk von E. WENIGER vergleiche man auch: SPECK J. (Hrsg.), Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Kohlhammer, Stuttgart 1978, Bd.II, 51 - 65

519) WENIGER R., Didaktik als Bildungslehre. Beltz, Weinheim 1965/8., 14

Im weiteren Sinn umfasst die Didaktik (wie im ersten Teil ausgeführt) sowohl die Theorie der Bildungsinhalte als auch jene der Methode. Indem der Ausgang der didaktischen Gesamtbesinnung im Lehrplan und in den Bildungsinhalten, bzw. in den sie bestimmenden Mächten (Staat und Kirche, Wirtschaft und Gesellschaft, Kunst und Wissenschaft, Recht und Sitte) genommen wird, ergeben sich zwei Konsequenzen:

- "Mit der Geschichtlichkeit ihres Gegenstandes wird die Didaktik selbst zu einer geschichtlichen, d.h. sie kann nicht ein für allemal gültige Einsichten hinstellen, sondern muss immer wieder neu sich um das Verständnis der sich wandelnden Lage bemühen und von da aus die Theorie des Handelns umformulieren" (520).
- Der Rückgang auf die Didaktik i.e.S., d.h. der Primat der Didaktik (bzw. der Bildungsinhalte) verhindert die Einschränkung der "Freiheit des Lehrers" und die Vorherrschaft einer Methodik, die den pädagogischen Akt der Regel unterwerfen, ihn fixieren und bis in Einzelheiten hinein kontrollieren möchte.

Sowohl die historische Relativierung des didaktischen Gegenstandes als auch die Betonung der Inhalts- und Zielfrage lassen - wie die folgenden Ausführungen belegen - einen relativ grossen Freiheitsraum vermuten.

WENIGER hat im zweiten Teil seiner (erstmal 1930 vorgelegten) "Didaktik als Bildungslehre" das Problem der Methodenfreiheit unter dem Titel "Die Methode in der Schule als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Studiums" in einer Weise erörtert, die den zum Teil heftig geführten Kampf um die "richtige Methode" zu beenden geeignet ist. Der Nachvollzug dieses Gedankenganges, der übrigens verschiedene Ansätze mitberücksichtigt und kritisch einbezieht (521), gewährt Einblick in die m.E. erste grössere und systematische Begründung der "Methodenfreiheit" i.S. einer Theorie-Praxis-Vermittlung.

520) WENIGER E., a.a.O. 1965/8., 6

521) GUARDINI R./BOLLNOW O.F., Begegnung und Bildung. Würzburg 1962/3.

BLAETTNER F., Die Methoden des Unterrichts in der Jugendschule. Beltz, Weinheim (1937) 1963/2.

Um die immer wieder neu ansetzenden Gedankenfolgen WENIGERs zu strukturieren, setze ich Zwischentitel und Hinweise auf Schlüsselbegriffe oder -fragen, die nicht von WENIGER stammen und als Orientierungshilfen aufzufassen sind.

(1) Das Problem der Methodenfreiheit im Umfeld der methodischen Theoriebildung (Die Frage nach der "richtigen Methode")

WENIGER versetzt sich (i.S. eines Gedankenexperiments) in die Lage eines Lehranfängers, der nach der "richtigen Methode" fragt.

- Ein Theoretiker (Lehrstuhlinhaber der Pädagogik der 30er Jahre) fertigt den Fragenden mit dem Hinweis ab, Methodik sei nicht Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung, sondern Sache des Praktikers.
- Der Praktiker (Lehrer eines alten Gymansiums) beantwortet die Frage nach der "richtigen" Methode mit dem Hinweis, er gestalte seinen Unterricht ganz frei, "je nachdem es die Sache fordert und die Stunde gibt", ganz im Sinne des Philologen F.A. WOLF, der einmal gesagt haben soll: "Habe Geist und wisse Geist zu wecken!"
- Ein "moderner" Gymnasiallehrer gibt die Antwort, es komme weniger auf die Methode als auf die "schöpferische Persönlichkeit" und auf die "Intuition" an.

Ein Blick in die Schulstube des "intuitiv" verfahrenen Lehrers legt aber die Ansicht nahe, dass auch "schöpferische Persönlichkeiten" nach bestimmten Grundsätzen verfahren, es lassen sich sogar gewisse Handlungsabfolgen voraussagen.

Wir dürfen annehmen, dass den Lehrern diese Ordnungen und Gleichförmigkeiten nicht immer bewusst sind. Hinter dem Anspruch der Persönlichkeitswirkung und Intuition kann sogar ein Schematismus und ein "klappernder Mechanismus" stehen.

Wo der Unterrichtserfolg ausbleibt, wird die Ursache bei den Schülern gesucht und gefunden: die Schüler sind entweder dumm, faul - oder müde. Der Lehrer erscheint dagegen als "konstante Grösse".

Die Methodenfeindschaft, die im dargestellten Zusammenhang mit dem Anspruch des Lehrers auf seine "Persönlichkeit und Freiheit" legitimiert wird, ist unter anderen Vorzeichen auch bei Vertretern der

Reformpädagogik zu finden. Hier wird aber nicht auf die Wirkung der Lehrerpersönlichkeit rekurriert, sondern auf die "schöpferischen Kräfte der Kinder", auf die "gesunde Natur der Schüler", auf deren Spontaneität und Interessen; an die Stelle der Lehrerpersönlichkeit und -freiheit tritt die "Persönlichkeit und Freiheit des Kindes".

Methodenfeindschaft kann sich auch als Ablehnung methodischer Innovation äussern: Jeder hält s e i n e Methode für die richtige, weil sich die Richtigkeit der Methode durch die "Erfahrung" oder durch den "Erfolg" ausweist. Die methodische Rigidität tritt entweder in Form der "Einheitsmethode", die für alle Gegenstände gleich bleibt - oder als fach- und/oder altersspezifische Methode auf.

Was die Unterrichtserfahrung betrifft, zitiert WENIGER HERBART, der den Erfahrungsanspruch des Lehrers mit dem Hinweis relativiert, es komme weniger auf das Bewusstsein der eigenen Mühe als auf die Kritik des methodischen Vorgehens an.

In ähnlicher Weise muss auch der "Erfolg" in Frage gestellt werden, denn was heisst "Erfolg"? Ist damit die erfolgreiche Lektion, das Erreichen des Klassenziels, die Anzahl der in die nächst höhere Klasse oder Schule beförderten Schüler oder gar das Bestehen des Lebenskampfes gemeint?

Der Methodenfeindlichkeit steht die Methodengläubigkeit gegenüber. Manche Lehranfänger klammern sich an die vorwissenschaftlich-normativen Hinweise ihrer Mentoren, Betreuer oder Inspektoren, sie wählen die Methode, die sie zuerst antreffen oder die ihnen den tiefsten Eindruck macht.

Fragen wir nach den Motiven der Methodengläubigkeit, so finden wir einerseits das subjektive Bedürfnis nach Sicherheit, nach Festigkeit und Stetigkeit der Unterrichtsgestaltung, nach Bewältigung der Angst vor eigener Unzulänglichkeit. Andererseits scheint die Methode den Unterrichtserfolg dann zu garantieren, wenn sie möglichst vorschriftsgetreu durchgeführt wird.

Demgegenüber gibt WENIGER zu bedenken, dass in keiner Methode restlose Sicherheit zu finden ist, weil Erziehung und Bildung keine Techniken sind, die es mit Maschinen und beliebig manipulierbaren "Sachen" zu tun haben. Methoden sind nicht schematisierbare Verfahren, sondern Formen eines menschlichen Bezugs (wie schon FLITNER i.S. seiner "Lebenswege" argumentiert), "variabel nach Zeit, Ort, Individualität, Situation, Stimmung der Beteiligten" (522). Methoden enthalten zwar auch "rationalisierbare und technisierbare Bestandteile im engeren Sinne", aber sie sind nicht auf "Unterrichtstechniken" zu verkürzen.

(2) Voraussetzungen für eine begründete Methodenwahl

Die Methodenfeindschaft ist logisch, die Methodengläubigkeit ist sachlich und psychologisch nicht haltbar. Wie lassen sich diese einseitigen Haltungen überwinden? Wo sind die Voraussetzungen für eine sachliche, logisch und psychologisch begründbare Methodenwahl zu finden?

- Eine "reine" Ableitung von Unterrichtsmethoden aus der Psychologie, der Sachgesetzlichkeit oder dem Bildungsziel ist nicht möglich, weil verschiedene Sachverhalte zu gleichen Methoden und gleiche Sachverhalte zu verschiedenen Methodenentwürfen führen können.
- Schlagwortartige Alternativen wie "Lernschule - Arbeitsschule - Erlebnisunterricht", "rational - irrational", "kontemplativ - aktiv", "direkt - indirekt", "normativ - empirisch", "fragend - lehrend" usw. ergeben keine befriedigende Entscheidungsgrundlage, denn bei genauer Analyse zeigen sich vielfache Ueberschneidungen und Einseitigkeiten. Die Gegner der Arbeitsschule übersehen z.B., dass in der Idee der Arbeitsschule auch Elemente der Lernschule und des Erlebnisunterrichts enthalten sind. Ueberdies finden wir in der

522) WENIGER E., Didaktik als Bildungslehre. Beltz, Weinheim.
Teil II (1959) 1965/6., 56

Unterrichtswirklichkeit kaum einen Unterrichtstyp in Reinkultur, sondern vielfältige Mischformen.

- Die methodische Verwirrung und Richtungslosigkeit, der Rückgriff auf die Faustregeln einer "didactica parva" und die Absolutheitsansprüche einzelner Methodenkonzeptionen können nur mit einem vergleichenden Methodenstudium, das den Erwerb von methodenorientierten Fragehaltungen, Fragestellungen, Ordnungs-, Entscheidungs- und Beurteilungskriterien ermöglicht, überwunden werden. Es geht darum, einzelne methodische Entscheidungen in einen übergreifenden Zusammenhang zu stellen.

Weil die Herstellung der Darstellung der übergreifenden Zusammenhänge Sache der Theorie sind, sind die Grundlagen methodischer Entscheidungen nicht restlos in der Unterrichtspraxis zu finden: so wie sich die Methode nicht aus obersten theoretischen Prinzipien deduzieren lässt, so kann die theoretische Begründung einer Methode nicht auf "rein praktische Art" geleistet werden.

(3) Die Aufgaben der Methodik

- Da der Lehrer immer nur das erfährt, was er versucht (HERBART), und somit entweder dem Zufall oder dem Zwang ausgeliefert ist, geht es darum, ihm die Freiheit der Methodenwahl zu erleichtern, ja überhaupt zu ermöglichen.

Die Aufgabe der Methodik muss deshalb darin bestehen, in vergleichender historischer und systematischer Betrachtung die Struktur, Bedingungen, Motive, Bedeutung, Tragweite, Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Methoden durchschaubar zu machen.

Indem die Methodentheorie dem Praktiker "die objektive Verbindlichkeit und die Reichweite wie die Grenzen der jeweiligen Voraussetzungen der Methoden" zeigt, befähigt sie ihn zur "schöpferischen Wahl" (523).

Dies ist nötig, weil hinter jeder Methode theoretische Annahmen stehen, "die nicht aus dem methodischen Anliegen und Handeln allein emporgewachsen" sind (524).

- Die Theorie muss aber nicht nur den inneren Zusammenhang einer Methode klären und deren Elemente exponieren, sie muss das Unterrichtsverfahren auch in den Zusammenhang der "Didaktik als Lehre von den Bildungsgehalten", der "Theorie der Schule" und der "Pädagogischen Psychologie" stellen.

WENIGER hat einerseits diesen methodenimmanenten und andererseits den methodenübergreifenden Zusammenhang im Auge, wenn er schreibt:

"Jede Methode hat eine Struktur, sie ist ein objektives Sinngefüge, mehr als ein bloss kausales, ein durch das Verhältnis Zweck-Mittel bestimmtes Arrangement, ein Sinngefüge, das in der Anwendung wirksam ist, auch wenn es nicht erkannt wird, das aber erkannt und verstanden werden muss, wenn man die Methode der Freiheit verantwortlich und sinngemäss handhaben will.

Vollständiger formuliert:

Jede Methode steht in einem übergreifenden Sinnzusammenhang, in dem objektiven Strukturzusammenhang der Erziehungswirklichkeit, ohne den sie nicht zu verstehen und also wieder nicht in Freiheit und Verantwortlichkeit, im Wissen um Voraussetzungen und Möglichkeiten zu gebrauchen ist" (525).

- WENIGER erkennt auch, dass die Methodenfreiheit nicht restlos im Bereich der Theorie zu suchen und zu erwerben ist, denn "die technische Handhabung, die jeweils rechte Bewältigung der Methode lernt man erst im Tun selber, im Ernstfall. Sie ist an die jeweilige Situation konkret gebunden, die in der Theorie vorausgesehen werden kann" (526).

Die Unterrichtssituation kann von der Theorie wohl teilweise "vorausgesehen", aber sie kann von ihr nicht vorweggenommen werden.

In Anlehnung an DILTHEYs berühmte Formulierung, die Methode

524) WENIGER E., a.a.O. 1965/6., 52

525) WENIGER E., a.a.O. 1965/6., 57

526) WENIGER E., a.a.O. 1965/6., 58

entspringe dem pädagogischen Genius, anerkennt WENIGER den "Primat der schöpferischen Praxis" als Voraussetzung methodischer Theoriebildung, wendet aber ein, es gehe einerseits darum, dem durchschnittlich begabten Lehrer die Methode zu vermitteln, andererseits die Anwendung einer Methode unter "normalen Bedingungen des Schulalltags" zu gewährleisten.

- Damit wird das Unterrichtsverfahren der Gefahr ausgesetzt, sklavisch nachgeahmt zu werden und zum Methodismus zu entarten. WENIGER sieht die Grenzen der Uebertragbarkeit von Methoden einerseits in der geschichtlichen Verhaftetheit der methodischen Erfindungen, andererseits in der Forderung, die Methode sei in den "im übrigen erreichten Stand der methodischen Arbeit" einzuordnen. Wenn die "erfahrene Wirklichkeit und das empfohlene" Tun vermittelt werden sollen, müssen sich die am Lehrprozess Beteiligten einer gemeinsamen Fachsprache befleißigen, in der die geistige Haltung und die theoretischen Voraussetzungen, unter welchen die methodischen Erfahrungen gemacht worden sind, ausgedrückt werden können.

Der Methodismus (verstanden als mechanische Anwendung methodischer Formen und Führungsmuster) und die Pedanterie sind aus drei Gründen abzulehnen:

- . Erziehung hat es mit lebendigen Menschen zu tun, die man nicht einer Methode opfern darf.
- . Zweitens "haben die Zöglinge immer etwas in sich, was jeder Berechnung spottet, etwas Irrationales, Individuelles, Unwiederholbares" (527).
- . Und drittens kann der Lehrer, der selber in methodischen Gewohnheiten befangen bleibt und damit auf Einsicht und Freiheit verzichtet, bei seinen Schülern auch keine Einsicht und Freiheit initiieren:
"Pedanten verderben die Kinder oder lassen zumindest lebendige Möglichkeiten in den Kindern verkümmern" (528).

Aus alledem folgert WENIGER:

527) WENIGER E., a.a.O. 1965/6., 71

528) WENIGER E., a.a.O. 1965/6., 71

"Die Erziehungsmächte, der Staat müssen darum Freiheit, Fähigkeit zur Verantwortung, Einsicht, Bildung fordern und das heisst auch Herrschaft über die Methode, nicht Methodismus" (529).

(4) Das Verhältnis der Methodik zur Didaktik

- WENIGER charakterisiert das Verhältnis der Methodik zur Didaktik einmal mit der knappen Formulierung:

"Didaktik hat zu überlegen, was der Unterricht soll, Methode hat zu überlegen, was der Unterricht kann" (530).

Der erste Teil dieser Abgrenzung ist im Kontext der "Didaktik als Bildungslehre" zu verstehen, denn in der Didaktik i.e.S. geht es um die Theorie der Bildungsinhalte, -gehalte und -ziele, das heisst um die Verflochtenheit des Unterrichts mit den Ansprüchen von Staat, Gesellschaft, Wirtschaft, Wissenschaft, Kunst und Kirche.

Im zweiten Teil des Satzes weist WENIGER unbewusst auf die Frage hin, mit welchen Mitteln und Forschungsmethoden festgestellt werden kann, was die Methode und der Unterricht realisieren "können".

WENIGER versteht dieses "kann" nicht im Sinne der Effizienzkontrolle, die allein mit empirischen Verfahren durchgeführt werden kann, er möchte "das Problem der Methode mit den Mitteln der Geisteswissenschaft" behandelt wissen (531).

- Im zitierten Satz kündigt WENIGER eine scharfe Trennung zwischen Didaktik i.e.S. und Methodik an. Der Methode fällt ein untergeordneter Stellenwert zu:

"In Wirklichkeit können methodische Anordnungen immer erst getroffen, Regeln erst empfohlen werden, wenn die didaktischen Voraussetzungen geklärt und die didaktischen Fragen entschieden sind. Die Methode ist immer etwas Zweites und nur ein relativ, unter ganz bestimmten Bedingungen Gültiges. Sie ist auch dem zeitlichen Wechsel unterworfen. Die Methode kann darum immer nur mit ihren didaktischen Voraussetzungen beschrieben und gelehrt werden. Natürlich kann dann eine Typenlehre der möglichen Methoden von relativ grosser Gültigkeit entwickelt werden (532).

529) WENIGER E., a.a.O. 1965/6., 71

530) WENIGER E., a.a.O. 1965/6., 62

531) WENIGER E., a.a.O. 1965/6., 61

532) WENIGER E., a.a.O. 1965/6., 63

Die untergeordnete Bedeutung der Methode kommt auch dadurch zum Ausdruck, dass nach Ansicht WENIGERs der "Rückgang auf die Methode immer entweder in Zeiten der Erstarrung und der Entleerung der Formen von geistigen Gehalten oder umgekehrt in Epochen der Vernunftgläubigkeit und starren Dogmatik auf irgendeinem Gebiet" erfolgt (533).

Und schliesslich bezeichnet WENIGER die Methode als "eine Verabsolutierung und Formalisierung früherer, vergangener Erfahrungen, die noch dazu von anderen und an anderen Menschen gemacht sind" (534).

Zusammenfassend lässt sich demnach festhalten, dass der Rückgang auf die Methode und Methodik keine Grundlage liefern kann, die es ermöglicht, "zur Entscheidung zwischen den Ansprüchen der Bildungsmächte zu kommen". Methoden, sollen sie analysiert, verglichen und beurteilt werden, sind deshalb stets in ihren übergreifenden Sinnbezügen zu erfassen.

(5) Kriterien für die vergleichende Beurteilung von Methoden und methodischen Richtungen

Die Kriterien, die WENIGER erwähnt und erläutert, lassen sich katalogartig wie folgt darstellen (535):

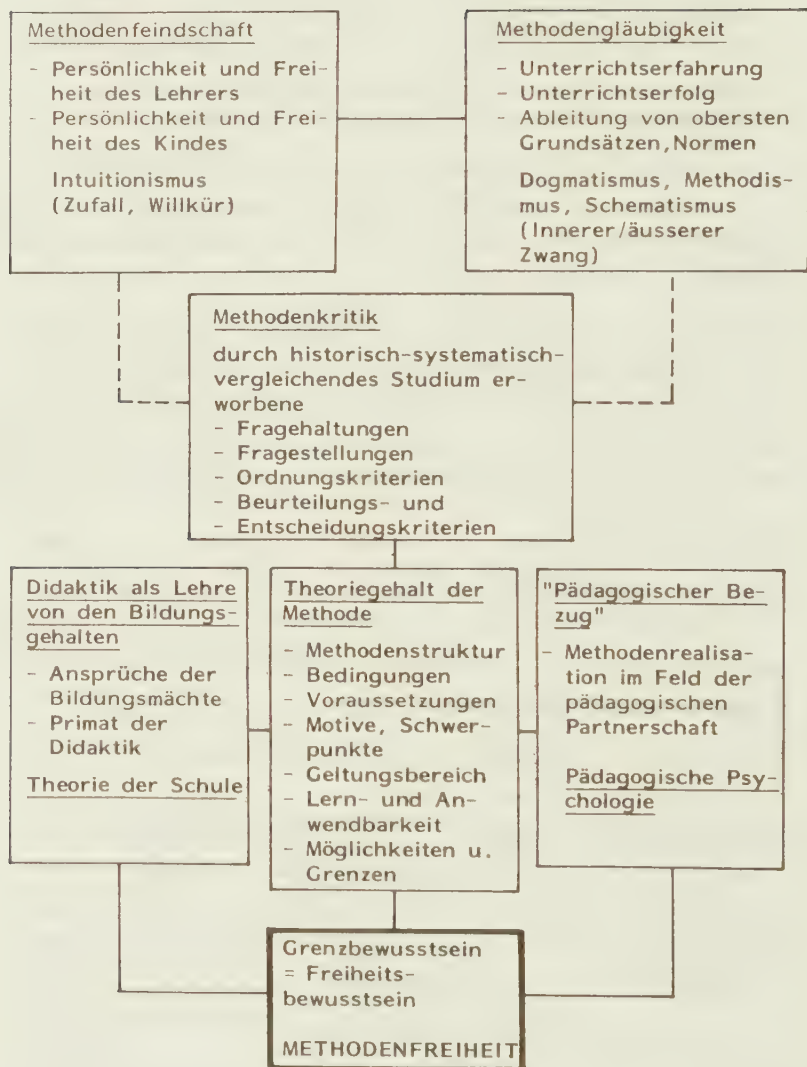
- Begriffliche Klärung, Klärung des Bedeutungswandels von Begriffen (= terminologischer Aspekt)
- Aufsuchen der Gegenposition (= kritisch-analytischer Aspekt)
- Welche Mängel verspricht die neue Methode zu beheben? (= antithetischer Aspekt)
- Gibt die neue Methode tatsächlich eine Antwort, liefert sie einen Lösungsansatz? (= Innovationsgehalt)

533) WENIGER E., a.a.O. 1965/6., 63

534) WENIGER E., a.a.O. 1965/6., 64

535) WENIGER E., a.a.O. 1965/6., 74 ff.

(6) Systematischer Ueberblick:



(7) "Bildung" als Zentralbegriff des bildungstheoretischen Ansatzes
WENIGERs

Für WENIGER ist "Bildung" der zentrale Terminus. Bildung bleibt im "Vorhof des Lebens", sie bereitet den Heranwachsenden auf die "Entscheidungen des Lebens" vor, sie lässt ihn an den "grossen Gehalten des Lebens" reifen, sie öffnet ihn für die Forderungen der ausserschulischen Bildungsmächte.

Unter Bildung ist zunächst die Konfrontation des Schülers mit den durch den Lehrplan gefilterten Ansprüchen der "grossen Mächte des Lebens, die zugleich die 'Mächte der Bildung' sind (Staat und Kirche, Wirtschaft und Gesellschaft, Kunst und Wissenschaft, Recht und Sitte)" , zu verstehen (536). Die Bildungsinhalte, d.h. die unter pädagogischen Zielsetzungen ausgewählten Stoffe, können nicht ein für allemal festgelegt werden, weil sie der geistigen und gesellschaftlichen Entwicklung, dem geschichtlichen Wandel unterworfen sind.

Die Einheit der widersprüchlichen Bildungsansprüche findet WENIGER im "Bildungsideal", das immer historisch gewachsen ist, aber als Vorentwurf in die Zukunft hinein inhaltlich nicht bestimmt werden kann (537). "Die dem Bildungsideal entsprechende entscheidende didaktische Kategorie ist die Vorwegnahme" (538), eine Vorwegnahme, die als Antizipation der Zukunft wesentlich von der heranwachsenden Generation mitbestimmt wird.

Bildung kann deshalb nur "bildende Begegnung" sein. Der Bildungsprozess als Begegnung kann nicht mit den Inhalten der Lebensmächte (z.B. der Wissenschaften) determiniert werden, denn in ihm sind "unsichtbare, rational schwer zu fassende und nicht ein für allemal festzulegende Faktoren enthalten ...; es sind dies die lebendigen Menschen, die an dem Bildungsvorgang beteiligt sind, im einfachsten Falle d e r Lehrer und d e r Schüler" (539).

536) WENIGER E., a.a.O. 1965/8., 7

537) WENIGER E., a.a.O. 1965/8., 62 - 76

539) WENIGER E., a.a.O. 1965/8., 10

Dem Lehrer als Repräsentanten der ständig wechselnden Einheit der Lebensgegensätze und -ansprüche stehen also Schüler gegenüber, die in der "bildenden Begegnung" als aktive und ebenbürtige Partner das, was ihnen in der Begegnung entgegentritt, annehmen oder ablehnen - und damit auf die Fortentwicklung der objektiven Geisteskräfte Einfluss nehmen können.

Die Vorwegnahme im Bildungsideal ist somit keine rationale Konstruktion der Zukunft, sondern ein Wagnis, das den Lehrer nicht nur auf die Tradierung des "Kulturgutes", sondern auf die Sicherung des geistig-geschichtlich-gesellschaftlichen Denkens und Lebens verpflichtet, auf die Förderung eben jener Kräfte, denen nicht die Gegenwart zu verdanken ist.

"Dann müssen Lehrer und Erziehergemeinschaft schon aus dieser neuen Form heraus, also aus der Zukunft leben, über die sie doch noch nicht verfügen und für die sie selber noch nicht gebildet sind. Um dieses Bild der Zukunft anschaulich darzustellen, müssen sie sich gleichsam von ihrer eigenen Generation trennen und ins Lager der kommenden Generation übergehen" (540).

Diesen Gedanken WENIGERs fortführend könnte man sagen, dass es dem Lehrer aufgetragen ist, immer wieder aus der Gebundenheit des Lehrplans, für die er sich mit der Uebernahme einer staatlichen Lehrstelle entschieden hat, in dem Sinne auszubrechen, dass er sich gewissermassen mit einem "salto mortale" aus der Bildungstradition heraus mit den Bedürfnissen dieser Jugend und mit den Ansprüchen der durch die zukünftige Erwachsenengeneration repräsentierten Lebenskräfte solidarisiert.

Abschliessend ist festzuhalten, dass im Bildungsbegriff WENIGERs, abgesehen vom fragwürdigen Begriff "Bildungsideal", die "Freiheit des Lehrers" nicht nur mitgedacht, sondern als konstitutiver Faktor (auch i.S. der "Lehrfreiheit") enthalten ist.

540) WENIGER E., a.a.O. 1965/8., 70

(8) Die Bedeutung der Methodenfreiheit im bildungstheoretischen Ansatz von WENIGER

In WENIGERs bildungstheoretischer Sicht erscheint die Methodenfreiheit als Grundkategorie des Methodenproblems. Konsequenter formuliert: Wer den methodischen Grundgedankengang vollziehen will, muss das Problem der Methodenfreiheit lösen. Das Denken von Methoden und das Durchdenken der Methodenfreiheit sind zwei Seiten der gleichen Sache.

Wer Methode kennenlernen, bewerten und vergleichen will, muss ein Grenzbewusstsein, das heisst ein Wissen um die Bedingungen, Voraussetzungen, Möglichkeiten, Strukturen und Grenzen einer Methode aufbauen:

"Unsere methodische Freiheit gewinnen wir, indem wir jeweils die Gebundenheit erkennen, die wir in der Wahl dieser oder jener Methode auf uns nehmen müssen" (541).

Als wesentliches Moment solcher Gebundenheit bezeichnet WENIGER die Theorie, die in jeder Methode eingehüllt und verborgen ist. Das Grenzbewusstsein wird dadurch zum Freiheitsbewusstsein, dass der Gedankenzusammenhang, der in der Methode und ihrer impliziten Begründung steckt, freigelegt wird. Letztlich löst WENIGER das Problem der Methodenfreiheit im Bereich des Bewusstseins, das heisst in der Theorie.

WENIGER wittert hinter der praktischen "Beherrschung der Methode" immer schon einen "Methodismus", das heisst einen erstarrten methodischen Funktionalismus und Schematismus, der dem Lehrer zwar in "Perioden der Schwäche" und der Unfähigkeit, den Unterricht auch schöpferisch zu gestalten hilft, der aber grundsätzlich abzulehnen ist, weil er von der "verständigen Betrachtung" der Methode wegführt.

541) WENIGER E., a.a.O. 1965/6., 57

Zwar fordert WENIGER, die Methode sei "stets neu aus der Praxis zu entwickeln und auf die Praxis zu beziehen" (542), aber er problematisiert den Uebergang des Freiheitsbewusstseins zum methodisch freien Handeln nicht.

Mit der scharfen Trennung der Didaktik i.e.S. (Inhalts-, Sinn- und Zielfragen) von der Methodik (Theorie der Verfahrensweisen) verschwindet die Frage nach dem Zusammenhang des didaktischen Wissens mit dem methodischen Handlungswissen und mit dem unterrichtspraktischen Tun.

542) WENIGER E., a.a.O. 1965/6., 63

2.9. Zusammenfassung

In dieser Zusammenfassung geht es nicht darum, die ermittelten Zwischenergebnisse zu paraphrasieren. Im Vordergrund stehen vielmehr Fragen nach dem Wandel des Methodenbewusstseins und der damit verbundenen Genese und Artikulation der "Methodenfreiheit", nach dem "Fortschritt" methodenbezogener Einsichten sowie nach allfälligen Konsequenzen.

- (1) "Methodenfreiheit" ist nicht nur im Sinne individueller Wahl-, Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit ein spätes Ergebnis professionellen Denkens und Handelns, sondern auch historisch eine relativ "späte Erscheinung".

Wie die historische Rekonstruktion einiger Methodentheorien aufweist, ist das, was in irgendeiner Weise als "Methodenfreiheit" zu bezeichnen ist, eng an die jeweilige Lösung oder Sichtweise des Methodenproblems, d.h. an die Methodentheorie und an das implizite Methodenbewusstsein gebunden.

Methodenspezifisches Denken und Handeln ist seinerseits in ein umfassenderes, historischem Wandel unterworfenes Bildungsverständnis eingelagert.

Seit den Sophisten und SOKRATES zeigt sich Methode als Subjekt-Objekt-Vermittlung besonderer Art, wird Methode in Manifestationen greifbar, die sich als "Methodeninventar" (sokratisches Gespräch, Lehrgespräch, Vortrag, Lektion usw.) bezeichnen lassen.

Die Erweiterung des während ganzer Zeitabschnitte (z.B. Mittelalter) traditionsgebundenen Methodeninventars und die Wandlung des methodischen Denkens sind keineswegs dem Fortschritt einer esoterischen Methodentheorie zu verdanken, sondern dem geistigen Aufbruch und dem gesellschaftlichen Umbruch

verschiedener Epochen und der damit verbundenen Bildungsreflexion, die u.a. auch methodische Gestaltungskräfte freisetzt. Auch in diesem Sinne ist Methode "etwas Zweites", d.h. eine historisch gebundene Antwort auf spezifische Zeitlagen und deren Bildungsbedürfnisse.

- (2) Die Entfaltung des methodischen Denkens verläuft historisch nicht linear, gewissermaßen mit zwingender Logik einer dialektischen Entwicklungslinie entlang auf einen Endzustand hin. Obschon sich Bewegung und Gegenbewegung identifizieren lassen, stehen "spätere" Methodenkonzeptionen nicht nur im Lichte des (unverlierbaren) Gewinns, sondern vergleichsweise auch im Schatten des Verlusts. So lässt sich beispielsweise das vielfältige Methodeninventar der Reformdidaktik gewiss als Gewinn bezeichnen; andererseits finden wir in diesem Zeitabschnitt keine Methodenkonzeption mit der Konsistenz eines "pansophischen" Werks, mit der anthropologisch-psychologischen Fundierung oder mit der bestechenden Logik eines systematischen Zusammenhangs, wie sie etwa PESTALOZZI oder HERBART geliefert haben. Es trifft auch nicht zu, dass der "Fortschritt" i.S. einer Zunahme des methodischen Formenreichtums ältere Konzeptionen als "überholt" erscheinen lässt.
- (3) Es ist vielmehr so, dass bei pädagogisch-philosophisch orientierten Denkern (COMENIUS, PESTALOZZI, HERBART usw.) die "Methode" niemals nur technizistisch, also isoliert zweckrational verstanden wird, sondern im Sinne eines integrierten Bestandteiles einer umfassenden Theorie, von deren tragendem Bildungssinn her die "Methode" allererst interpretierbar wird. Bei fast allen Pädagogen, bei welchen die (Unterrichts-) Methode eine m.o.w. zentrale Bedeutung erhalten hat, lässt sich die Tendenz zu einer "allgemeingültigen Methode" nachweisen.

Genauerer Betrachtung erweist sich diese Tendenz aber nicht als Willkür und Starrheit jenes "Methodismus", den WENIGER verurteilt, sondern als systemimmanent entfaltete Logik, die im strengen Sinne mit dem geistigen Gehalt der umfassenden Theorie ("Pädagogik", "Bildungstheorie") verknüpft ist.

"Methodenfreiheit" als bloss technische Kombination von Verfahren, methodischen Handgriffen und Prinzipien, verkürzt "Methode" auf ein schulisches Arrangement, das den Bezug zu seiner geistigen Grundlage abbricht und damit das, was hier "Unterricht" genannt wird, der Willkür ausliefert.

Didaktisches und methodisches Handeln - sei darunter nun Planen und Vorbereiten von Unterricht, Wählen von Verfahren oder Gestalten von Unterricht im Vollzug gemeint - ist immer historisch gebunden, auch dann, wenn (wie WENIGER treffend bemerkt) das historische Bewusstsein nicht vorhanden oder nicht aktiviert ist. Für das gegenwärtige didaktische Denken bedeutet dies bezüglich "Methodenfreiheit":

Methodenkonstruktion muss immer auch historische Rekonstruktion und Reflexion sein. "Methodenfreiheit" gewinnt in diesem Sinne nur, wer sein methodisches Denken und Handeln aus der historischen Sicht auf die Erfordernisse der Gegenwart hin erneuert, das heisst im Relativieren befreit.

3. Didaktische Modelle der Gegenwart und Befunde der Lehr-

methodenforschung

Die kritische Sichtung der "Theorien und Modelle der Didaktik" führte BLANKERTZ zur Ansicht, es handle sich bei den verschiedenen (bildungstheoretischen, lerntheoretischen und kybernetischen) Grundpositionen gegenwärtiger didaktischer Theoriebildung um aspektverschiedene Ansätze, die sich "in fruchtbarer Kritik und dauerndem Problembewusstsein halten oder jedenfalls halten könnten" (543).

Die von BLANKERTZ nachgewiesene Aspektverschiedenheit müsste sich m.E. im Problem der Methodenfreiheit widerspiegeln. Im folgenden lasse ich mich deshalb von der Frage leiten, wie sich der methodische Entscheidungs- und Handlungsspielraum in verschiedenen didaktischen Modellen ausdrückt und konkretisiert.

Auf eine umfassende und kritische Darstellung der berücksichtigten Ansätze muss allerdings verzichtet werden (544).

543) BLANKERTZ H., Theorien und Modelle der Didaktik. Juventa, München (1969) 1977/10., 8

544) Zur kritischen Auseinandersetzung vergleiche man z.B.:

RUPRECHT H./ BECKMANN H.-K., Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Schroedel, Hannover 1972

REICH K., Theorien der Allgemeinen Didaktik. Klett, Stuttgart 1977

GEISLER H., Modelle der Unterrichtsmethode. Klett, Stuttgart (1977) 1979/2.

BORN O. /OTTO G., Didaktische Trends. Urban, München 1978

KOENIG E. /SCHIER N. (Hrsg.), Diskussion Unterrichtsvorbereitung. Fink, München 1980

KELLER H., Die Unterrichtspraxis im Spannungsfeld der didaktischen Theorie. Haupt, Bern 1981

EINSIEDLER W., Didaktik. In: SCHIEFELE H. (Hrsg.), Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. Ehrenwirth, München 1981, 82 - 86

Hin und wieder werde ich ein "Didaktisches Modell" schematisch darstellen. Die damit verbundenen Verkürzungen können durch Rückgriffe auf die Originaltexte überwunden werden.

3.1. Das Problem der Methodenfreiheit im Kontext verschiedener didaktischer Modelle

(1) Im "Bildungstheoretischen Modell" von Wolfgang KLAFFI meint Bildung das wechselseitige Erschlossensein von Mensch und Wirklichkeit (545). In der "Kategorialen Bildung", d.h. in den Erscheinungsweisen des Elementaren (im Fundamentalen, Typischen, Repräsentativen, Klassischen, Exemplarischen ...) wird die Subjekt-Objekt-Polarität aufgehoben und die Einheit "formaler" und "materialer" Momente erlebt.

KLAFFI hält im Anschluss an WENIGER am "Primat der Didaktik" i.e.S. fest: Inhalt und Ziele müssen - i.S. der "Didaktischen Analyse" - geklärt sein, bevor methodische Entscheidungen gefällt werden können (546). Umgekehrt muss überprüft werden, ob die "konstitutiven Faktoren der methodischen Gestaltung ... in rational begründeter Weise" auf Ziele und Inhalte bezogen sind (547).

Wie der Darstellung auf der folgenden Seite zu entnehmen ist, bindet KLAFFI die "Methodenfreiheit" an die didaktische Sinnfrage, das heisst an die Ziel-Inhalt-Relation. Die im Funkkolleg "Erziehungswissenschaft" geführte Diskussion des Begriffs "Methodenfreiheit" erbrachte denn auch das Ergebnis, dass der Lehrer seine methodische Freiheit im Vollzug der "Didaktischen Analyse" und in der Reflexion der "Hauptfaktoren der Unterrichtsmethode" gewinnt.

Legitimiert wird die Methodenfreiheit durch die Fähigkeit, die methodischen Entscheidungen als den Zielen und Inhalten angemessene zu begründen. Die gegenstandskonstitutive und -konstruktive Qualität der Methode sowie die realen Randbedingungen des Unterrichtsverfahrens werden vernachlässigt.

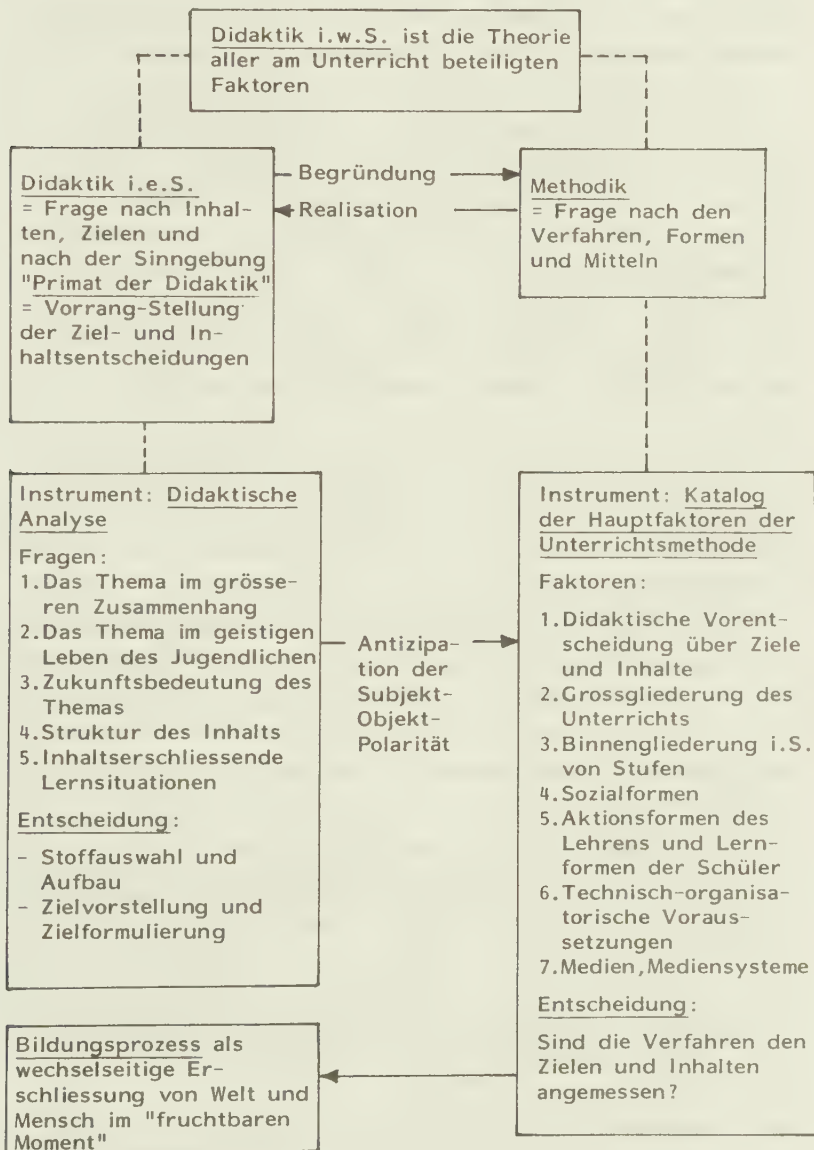
545) KLAFFI W., Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung. Beltz, Weinheim 1964/4., 297

546) KLAFFI W., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz, Weinheim 1970/10.

KLAFFI W., Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Frankfurt 1970 Bd. II, 70 ff.

547) KLAFFI W. a.a.O., 1970 II, 137

Schematische Darstellung des (älteren) didaktischen Modells von Wolfgang KLAFFKI:



KLAFFKI hat sein "bildungstheoretisches" Modell in mehreren Schritten zu einer "Kritisch-konstruktiven Didaktik" weiterentwickelt (548), in welcher der Unterricht auf die Entwicklung von Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit zielt.

In dieser "schülerzentrierten" und "offenen" Unterrichtskonzeption, die "potentiell emanzipatorische Themen" bevorzugt, wird Unterricht kooperativ geplant, sind Unterrichtspläne als "offene Entwürfe für flexibles Unterrichtshandeln" zu verstehen (549). Die Methodenfreiheit des Lehrers ist hier durch die Mitentscheidungsfähigkeit der Schüler beschränkt -, aber auch durch die Forderung, die "Unterrichtsmethode" müsse der "immanent-methodischen Struktur des jeweiligen Themas entsprechen", indem sie "ziel- und sachorientierte Lernprozesse" fördere (550).

(2) Der "lerntheoretische" Ansatz von Paul HEIMANN und seinen Mitarbeitern (OTTO, SCHULZ) ist ursprünglich gegen die "bildungstheoretische Didaktik" gerichtet. HEIMANN entlastet den "Bildungsbegriff", indem er einen erfahrungswissenschaftlichen Standpunkt wählt, der darauf zielt, "alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen unter wissenschaftliche Kontrolle zu bringen" und Didaktik als Theorie des Unterrichts zu fassen (551).

An die Stelle der These vom "Primat der Didaktik i.e.S." tritt bei HEIMANN die "Interdependenz" aller unterrichtskonstitutiven Faktoren, denn:

"Die Ausklammerung der Methodenorganisation oder der Medienwahl aus dem Didaktikbegriff ist ein Akt folgenschwerer Desintegration, der sich nicht nur gegen das Ganze des Unterrichts, sondern sogar gegen den der 'Inhaltlichkeit' selbst richtet. Denken über 'Inhalte als lehrbare' impliziert das Methodische und die Medienwahl. Methoden und Medien sind auch Dimensionen des Inhalts-Kalküls " (552).

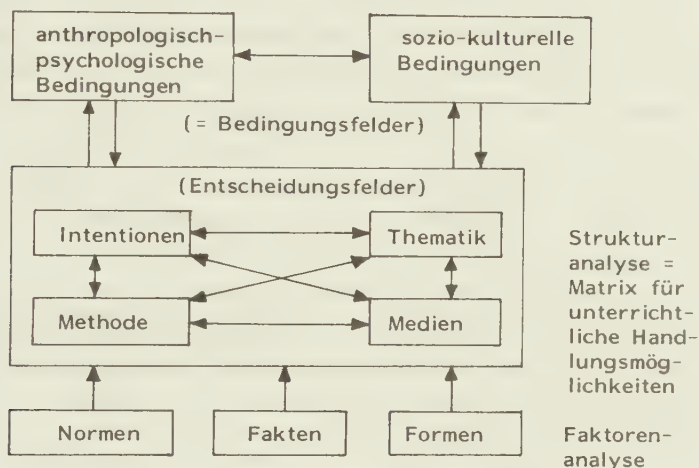
548) KLAFFKI W., Zur Unterrichtsplanung i.S. kritisch-konstruktiver Didaktik. In: ADL-AMINI/KUENZLI (Hrsg.), Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. Juventa, München 1980, 11 - 48

549) KLAFFKI W., a.a.O. 1980, 28

550) KLAFFKI W., a.a.O. 1980, 21

551) HEIMANN P., Didaktik als Theorie und Lehre. In: KOCHAN D.C., Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. 1970, 110 ff.

Die einzelnen Faktoren (d.h. die "formal konstant bleibende, inhaltlich variable Elementar-Struktur" des Unterrichts) werden von HEIMANN/SCHULZ in der sog. "Kategorial-Analyse" ermittelt. Schematisch dargestellt (553):



HEIMANN erörtert an verschiedenen Stellen einzelne Aspekte der "Methodenfreiheit", etwa dann, wenn er von der Befreiung vom "hässlichen Zwang der Gewohnheit" und vom "didaktischen Dogmatismus" spricht:

"Zum Glück ist die didaktische Praxis und Theorie auf methodischem Gebiet in den letzten 50 Jahren sehr beweglich und undoktrinär geworden, denn von allen Dogmatismen ist der methodische der ärgerlichste und unfruchtbarste, weil zugleich der unsinnigste; denn von allen Unterrichtsstrukturen ist die methodische am leichtesten und zweckmässigsten variabel zu halten" (554).

552) HEIMANN P., a.a.O. 1970, 128

553) Vgl. dazu SCHULZ W., Aufgaben der Didaktik. In: KOCHAN a.a.O. 1970, 414

554) HEIMANN P., a.a.O. 1970, 132

Bei der Frage nach den methodischen Strukturen befinden wir uns nach Ansicht HEIMANNs "auf dem Gebiete der didaktischen 'Erfindung', des konstruktiven Denkens und deshalb eines unerhörten Formenreichtums" (555).

Wie DILTHEY fasst auch HEIMANN die Methode als Sache der "Erfindungskraft" und der entwerfenden und konstruierenden Phantasie auf. Methoden führen eine "grundsätzlich historische Existenz", sie müssen deshalb immer wieder neu begründet werden.

Die Methodische Erfindungskraft steht in Spannung zwischen Zwang und Willkür. Das "riesige Reservoir" methodischer Erfindungen kann die "weiterdenkende didaktische Phantasie" hemmen und in vorgegebene Muster zwängen:

"Die Geschichte der Unterrichtsmethoden ist ein einziger Beweis für (die) 'retrospektive Hemmung', die um so verständlicher wird, sobald man darauf stösst, dass es den Methoden-'Erfindern' im Grunde stets um die Schaffung objektiver, zeitüberlegener Verfahren gegangen ist, die möglicherweise aus der 'ewigen' Natur des Menschen selbst abzuleiten wären" (556).

Die methodische Erfindungskraft ist jedoch "an vorgegebene Strukturen gebunden, die in zweckmässiger, zeitadäquater Weise zu variieren die unverzichtbare Aufgabe jeder Epoche ist" (557).

Als Methodenfreiheit dürfen wir bei HEIMANN jenen Handlungsraum der formschaffenden Kräfte betrachten, der durch die Interdependenz der Entscheidungs- und Bedingungsfelder abgegrenzt und durch den historischen Charakter aller Methodenerfindungen zeitlich relativiert wird.

Der Lehrer erwirbt seine Methodenfreiheit, indem er ein "operatives theoretisches Bewusstsein" aufbaut, das - an einem differenzierten didaktischen Bezugsfeld orientiert - für das methodische Handeln die notwendigen Entscheidungsgrundlagen liefert.

555) HEIMANN P., a.a.O. 1970, 131

556) HEIMANN P., a.a.O. 1970, 139

557) HEIMANN P., a.a.O. 1970, 131

HEIMANN fasst "didaktisches Bezugsfeld" und "theoretisches Bewusstsein" als ein "theoretisches Potential" auf, "das sich laufend in der unterrichtlichen Praxis aktualisiert" (558). Letztlich geht es darum, dass der Lehrer in den konkreten Unterrichtssituationen das erforderliche "theoretische Äquivalent" bildet, um seine "Entscheidungen mit einem mittleren Mass wissenschaftlicher Begründetheit treffen zu können" (559); "die Entscheidung selbst ist ein Akt der Freiheit, der den theoretischen Bereich transzendiert" (560).

(3) Wolfgang SCHULZ hat den "lerntheoretischen" Ansatz in mehreren Schritten zu einem "kritisch-emanzipatorischen Modell" fortentwickelt (561). Unterrichtliche Interaktion wird von SCHULZ neuerdings als "Verständigung zwischen prinzipiell handlungsfähigen Subjekten" verstanden. Das bedeutet u.a., dass der Unterricht auf möglichst "baldige symmetrische Interaktion" zielt, in der die Balance zwischen Thematisierung, Sozierung und Personalisierung (Ich-Wir-Es) immer neu hergestellt wird (562). Damit sind einige für das "Hamburger Modell" konstitutive Einflussgrößen angedeutet (HABERMAS, Ruth COHNs "Themenzentrierte Interaktion" usw.).

558) HEIMANN P., a.a.O. 1970, 120

559) HEIMANN P., a.a.O. 1970, 121

560) HEIMANN P. in: HEIMANN/OTTO/SCHULZ, Unterricht - Analyse und Planung. Schroedel, Hannover 1969/4., 10

Vgl. dazu auch: HEIMANN P., Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Klett, Stuttgart 1976 (Hrsg. von REICH K./THOMAS H.)

561) SCHULZ W., Unterricht zwischen Funktionalisierung und Emanzipationshilfe - Zwischenbilanz auf dem Weg zu einer kritischen Didaktik. In: RUPRECHT H./BECKMANN H.K., Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Schroedel, Hannover 1972, 155 ff.

562) SCHULZ W., Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung. In: ADL B./KUENZLI R., Didaktische Modell und Unterrichtsplanung. Juventa, München 1980, 49 - 87

SCHULZ W., Unterrichtsplanung. Urban und Schwarzenberg. München 1980

SCHULZ W., Alltagspraxis und Wissenschaftspraxis in Unterricht und Schule. In: KOENIG E./SCHIER N., Diskussion Unterrichtsvorbereitung. Fink, München 1980, 45 - 77

In diesem bezüglich Differenzierungs- und Strukturierungsniveau m.E. fortschrittlichsten didaktischen Modell ist "Methodenfreiheit" nicht unbeabsichtigte Nebenwirkung, sondern in einem erweiterten Sinne eine zentrale und konstitutive Kategorie. Dies ist speziell im "Hamburger Modell der Unterrichtsplanung" (1980) ablesbar: Sowohl in der Gesamtcharakteristik des Unterrichts (Verständigung zwischen prinzipiell handlungsfähigen Subjekten; Tendenz zur symmetrischen Interaktion; Balance zwischen Sach-, Gruppen- und Ich-Ansprüchen) als auch im Rahmen der Planung sind nicht nur beiläufig Nischen freier Entscheidung - etwa i.S. "improvisatorischer Akte" - eingebaut. "Methodenfreiheit" lässt sich vielmehr als gemeinsame Planung, als Planungskorrektur der Betroffenen, als Revidierbarkeit des Unterrichts usw. konkretisieren.

Da die "Methode" als "Muster kommunikativen Handelns im Unterricht" (563) verstanden wird, kann "Methodenfreiheit" nicht mehr einseitig als Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit des Lehrers festgeschrieben werden.

(4) A.O. SCHORB hat 1975 unter dem Titel "Unterrichtsanalyse" einen didaktischen "Grundkurs im Medienverbund" (Filme und Grundagentexte) veröffentlicht (564).

Mit seinem "unterrichtsanalytischen Ansatz" versucht SCHORB die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überwinden. Unterricht wird nicht nur einseitig als "intentionales, steuerbares Geschehen, zu dem der Schlüssel allein beim Unterrichtenden liegt", aufgefasst, sondern i.S. einer "Zwei-Komponenten-Theorie" als Prozess, in dem Lehr-Intentionen (Themen und Lehrabsichten) auf eine "Basissebene" (Basisfaktoren 'Schüler', 'Lernsituation', 'Lehrer' usw.) auftreten,

563) SCHULZ W., in: ADL-AMINI/KUENZLI, a.a.O. 1980, 74

564) SCHORB A.O./LOUIS B., Unterrichtsanalyse. TR-Verlagsunion, München 1975

an der sie "entweder die antizipierten Wirkungen erreichen oder an denen sie scheitern" (565).

Mit dieser Ansicht ist auch eine neue Sicht des "Friktionsproblems" verbunden: Die Nichtkongruenz von Intention und Unterrichtserfolg wird als Normalfall bezeichnet und nicht als "technische Panne" o.ä.

Indem SCHORB die "Methodenfreiheit" aus ihrer Lehrer-Gebundenheit löst, verschiebt er den Begründungszusammenhang in den Bereich der Faktizität: Unterricht wird nicht nur als Geschehen verstanden, in dem sowohl Lehrer als auch Schüler Intentionsträger sein können, sondern auch als Prozess, in dem die Intentionen an der widerständigen und komplexen Basisschicht (Lehrer, Schüler, Situation) gebrochen werden.

Diese teilweise Unverfügbarkeit und Offenheit des Unterrichts muss per definitionem als methodisch freier Spielraum bezeichnet werden. Methodenfreiheit erscheint hier nicht als Postulat, sondern als eine in der Gestalt der "Friktion" beobachtbare und erfassbare Qualität des Unterrichts. Anders gewendet: Wer auf die Methodenfreiheit verzichten möchte, müsste die Wirkung der intra- und extraprozessualen Basisfaktoren ausschliessen - und damit den Unterrichtsprozess abbrechen.

(5) Die "Kritische Didaktik" ist weder eine abgeschlossene noch eine einheitliche Theorie. Mit den Schlüsselbegriffen "Demokratisierung", "Emanzipation" und "Kommunikation" lassen sich beispielsweise drei Spielformen charakterisieren.

Wolfgang FISCHER eröffnet seine Schrift "Schule und kritische Pädagogik" mit dem Satz:

"Seit es Schulen gibt, ist der Zweifel nie ganz verstummt, ob das, was in ihnen getrieben wird, auch verdient, pädagogisch gutgeheissen zu werden" (566).

565) SCHORB A.O., a.a.O. 1975, 34

566) FISCHER W., Schule und Kritische Pädagogik. Quelle und Meyer, Heidelberg 1972, 7

Der Zweifel an der schulischen Bildung wurde nach Ansicht FISCHERs nicht zur prinzipiellen "Problematik des Institutionellen" fortgedacht. Das mangelnde Problembewusstsein hatte zur Folge, "dass die sich unbehaglich fühlenden Pädagogen das in seiner gesellschaftlichen Konstitution und politischen Zweckbestimmung letztlich unangetastete, aber für unverzichtbar gehaltene Schulwesen nur immer durch didaktisch-methodische Reformen zu veredeln, 'pädagogischer' zu machen trachteten" (567).

Die Verkürzung des Lernens auf die wunschgemässe Verhaltensänderung, Enkulturation und Sozialisation kann nach Ansicht FISCHERs nicht auf den Bereich der kapitalistischen Herrschaftsverhältnisse reduziert werden. FISCHERs Skepsis greift tiefer: Wenn Lernen auf die möglichst wirkungsvolle "Hirnbewirtschaftung" und soziale Anpassung reduziert wird, wenn durch die Institutionalisierung des Lernens das Lernen vom Denken, vom kritischen Bewusstsein und von der autonomen Vernunft abgespaltet wird, so muss "die Zerstörung der Schule in ihrer etablierten Gestalt die unvermeidliche Voraussetzung (sein), damit Bildung in Gang kommen kann" (568). Im folgenden wendet sich FISCHER gegen den Primat der Leistung, der Unterrichtsunterbrechung, der "wohlwollenden" und in Wahrheit normierenden Lehrerbildung, der Disziplinierung und der staatlichen Zensur, wie sie in Lehrplanforderungen, und Lernzielkatalogen, in Prüfungs- und Promotionsverfahren zum Ausdruck kommt.

Die Lösung sehen FISCHER und RUHLOFF in der "Demokratisierung", d.h. in der "Ueberführung der illegitimen Herrschaftsreservate unter die Kontrolle der Betroffenen", in der Erweiterung der "Kontrollmöglichkeiten der Beherrschten", in der Befreiung der "Herrschaftsobjekte" Lehrer, Schüler und Schule.

"Methodenfreiheit" erscheint hier als Teilaspekt eines übergreifenden politischen Zusammenhanges, als Demokratisierungsprozess.

567) FISCHER W., a.a.O. 1972, 11

568) FISCHER W., a.a.O. 1972, 16

Zunächst geht es FISCHER/RUHLOFF darum, die institutionellen Einflüsse, Randbedingungen und Zwänge, die nicht pädagogisch legitimierbar sind, aufzudecken und bewusst zu machen.

Demokratisierung heisst unter anderem auch Ausweitung der Methodenfreiheit, denn Methodenzwang ist Ausdruck der Fremdherrschaft.

Das Erkämpfen und Sicherstellen der Methodenfreiheit kann aber nicht als Kernstück der Demokratisierung bezeichnet werden:

Die Einschränkung der Autonomiebestrebungen des Lehrerstandes auf die Methodenfreiheit wäre mit dem Versuch identisch, den Mit- und Selbstbestimmungsraum des Lehrers auf den Kompensationsbereich der Methode zu reduzieren.

Diese Reduktion des freien Entscheidungsraumes entspräche dem Fremdbild des Lehrers als "Methodiker", und es wäre dem Lehrer aufgetragen, dieses Fremdbild als Selbstbild zu internalisieren.

Der Ansatz von FISCHER und RUHLOFF bleibt insofern vage, als in ihm nicht aufgezeigt wird, wie in der Institution "Schule", die von Fremdeinflüssen, Machtansprüchen und Herrschaftsstrukturen befreit ist, sich überhaupt Unterricht und Bildung konkret ereignen soll.

Unter dem Stichwort "Emanzipation" finden wir bei Hans-Jochen GAMM eine weitere Spielform der "Kritischen Schule" (569); "Emanzipation" ist für GAMM geradezu das "Schlüsselproblem der Erziehung". Emanzipation war ursprünglich ein Rechtsbegriff, der andeutet, dass die Befreiung (des Sohnes, des Sklaven, der Frau) zum Erwerb von Rechten geführt hat, die der Unfreie nicht besass. Diese rechtliche Bedeutung ist durch eine politische ersetzt worden (570).

- 569) GAMM H.J., Kritische Schule. List, München 1970
GAMM H.J., Das Elend der spätbürgerlichen Gesellschaft.
List, München 1972
GAMM H.J., Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft. List, München 1974
- 570) BREZINKA W., Erziehung und Kulturrevolution. Reinhardt, München 1974, 152

In der "Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft" versteht GAMM unter "Emanzipation" zunächst die "gesellschaftliche Unterstützung eines auf Ablösung von den Eltern und den Ausbildungsautoritäten intendierten Verhaltens der nachwachsenden Generation" und definiert den Schlüsselbegriff weiter als

- "politische Anleitung des lernenden Menschen, den Prozess seiner Selbstentfremdung zunehmend schärfer zu analysieren ...";
- "Einübung kollektiver Lebenspraxis", die dazu dient, den von den Machträgern ausgeübten "Druck der Isolation" zu durchbrechen;
- Fähigkeit, " sich gesellschaftlicher Kampfmassnahmen zu bedienen, um die ... verhinderte ökonomische Selbstbestimmung zu erringen" (571) .

"Emanzipation" lässt sich demnach aufschlüsseln in Selbstbestimmungsfähigkeit, Solidarität und politische Kampfbereitschaft.

Weil Schule und Unterricht in erster Linie Mittel zur Verwirklichung politischer Ziele sind, ist das didaktische Gegenbild allein aus der politischen Zielperspektive zu entwerfen:

"Die Strategie einer materialistischen Pädagogik besteht darin, das kritische Potential durch Lernprozesse der Gesellschaft aufbauen zu helfen, emanzipatorische Erfahrung zu ermöglichen, solidarisches Verhalten einzuüben, politisches Bewusstsein zu fundieren und zu stärken" (572).

Methodenfreiheit kann in diesem Sinne nur als Freiraum des Lehrers verstanden werden, all jene Unterrichtsverfahren zu bevorzugen, die den Aufbau des Klassenbewusstseins, des sozialkritischen Denkens, der sozialutopischen Vorstellungen und der politischen Aktion erleichtern.

Projektunterricht, Schülergespräch und Gruppenarbeit lassen dem Lehrer zweifellos grösseren Spielraum als vorgefabrizierte Lehrgänge, mediengestützter Frontalunterricht , um sozialistische Intentionen und Vorstellungen einzubringen sowie solidarisches Verhalten und politische Kampfbereitschaft einzuüben.

571) GAMM H.J., a.a.O. 1974, 114 f.

572) GAMM H.J., a.a.O. 1974, 99

Methodenfreiheit erscheint hier – wie bei FISCHER und RUHLOFF – als integrativer Teil eines politischen Zusammenhanges, präziser: als Forderung einer politisch-normativen Weltanschauung. Die Methode wird dergestalt von politischen Zielsetzungen und Zielsetzern in Dienst genommen, sie wird als politisches Instrumentarium verwendet.

Wenn man mit Bernhard SCHWENK davon ausgeht, dass Unterricht stets "zwischen Aufklärung und Indoktrination" steht, so ist dem beizufügen, dass die Aufklärung Gefahr läuft, ihre Denkbewegung und Geltungsansprüche zu verabsolutieren, in Indoktrination umzuschlagen, wie GAMM dies eindrücklich demonstriert (573).

Wie bei FISCHER und GAMM lässt sich auch der "kritische" Ansatz von K.H. SCHAEFER und K. SCHALLER, den man als Modell der "kommunikativen Didaktik" bezeichnen kann, nicht in einem schematisch-anschaulichen Modell darstellen.

Nach SCHALLER finden die Kriterien der Kritik ihren Grund "allein in dem an den gegebenen Verhältnissen sich entzündenden und sie hinterfragenden Kommunikationsprozess; in ihm allererst bauen sie sich auf" (574). Der Bildungsprozess ist ein Prozess der rationalen Kommunikation, der sich sowohl gegen eine "lehrerorientierte" als auch gegen eine einseitig "schülerorientierte" Didaktik wendet. Im Unterricht als "kommunikativ-soziale Realität" sind Inhalts- und Beziehungsdimension (i.S. von WATZLAWICK) vermittelt – und die einzig legitime Autorität ist "das gemeinsame kommunikative Autoritative rationaler Interaktionen, das Emanzipation initiiert, fördert und sichtbar werden lässt" (575). Unterricht schliesst insofern auch "Meta-Kommunikation" ein, d.h. es werden auch Absichten und Handlungen aller am Lehr-Lern-Prozess Beteiligten "verhandelt", in das Feld "symmetrischer Interaktion" einbezogen.

573) SCHWENK B., Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination. Fischer, Frankfurt 1974

574) SCHAEFER K.H./SCHALLER K., Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1973, 27

575) SCHAEFER/SCHALLER a.a.O., 1973, 173

In der vom "emanzipatorischen Interesse" bestimmten Metakommunikation wird das Geschehen so reflektiert, dass die Dialektik von Abhängigkeit und Unabhängigkeit, von Fremd- und Selbstbestimmung durchschaubar wird. Das Ziel liegt in der Ueberwindung der von Machtansprüchen gestörten Kommunikation in Richtung auf eine möglichst herrschaftsfreie Kommunikation.

Die von SCHAEFER und SCHALLER auf hoher Abstraktionsebene geführte didaktische Diskussion lässt für das Problem der Methodenfreiheit keine konkreten Lösungsansätze erkennen. Wie gross der methodische Freiheitsspielraum sein soll, lässt sich nicht vorausberechnen. Auf die Formen des Frontalunterrichts, der programmierten Instruktion und der Demonstration kann und will man nicht verzichten, weil sonst fundamentale Voraussetzungen für emanzipatorische Kommunikationsprozesse, d.h. bestimmte Leistungsfähigkeiten und Kompetenzen entfallen müssten.

Methodenfreiheit heisst im kommunikativen Sinne, die Methode selbst als offene und mobile Inter-Aktion aufzufassen. In der "metakommunikativen" Auseinandersetzung wird die Methodenfreiheit thematisiert und verhandelt, werden Bedürfnisse und Geltungsansprüche formuliert, nicht-quantifizierbare Methodeneffekte aufgedeckt und versteckte Dominanzansprüche, die sich in methodischen Entscheidungen auswirken, offengelegt und hinterfragt.

Dadurch wird der methodische Entscheidungs- und Handlungsspielraum des Lehrers zur Diskussion gestellt, es wird erörtert, was es mit dieser Freiheit in der konkreten Sozial- und Lernsituation auf sich hat. Das Ergebnis dieses Prozesses ist eine Uebereinkunft, die sowohl den Lehrer als auch die Schüler kommunikativ an das gemeinsame Ziel unterrichtlicher Interaktion zurückbindet.

Dem "kommunikativen Ansatz" hält H. MOSER entgegen, die Institution Schule sei nicht durch Kritik in Kommunikationsprozessen zu verändern, denn diese selbst seien in die institutionellen und ökonomischen Verhältnisse eingebunden. MOSER und seine Mitarbeiter versuchen deshalb, die "kritische Didaktik" im Spannungsfeld zwischen System- und Handlungstheorie festzumachen (576). Unterricht soll nicht bereits i.S. eines "naturwüchsig traditional legitimierten Gebildes" auf der Ebene des "traditionalen gesellschaftlichen Bezugsrahmens" abgefangen und z.B. über Lehrerbildung, Fachdidaktik, Schulbuchproduktion und phasengerechte Lehrkunst normenkonform vor-programmiert werden (577). MOSER wendet sich aber auch gegen "curriculare" Konstruktionsversuche, Unterricht durch Algorithmisierung und Programmierung "lehrerunabhängig" zu machen.

An die Stelle eines idealistischen Konzepts gleichberechtigter Kommunikation müssen deshalb Formen treten, die die Schüler in einen aktiven Bezug zum Unterrichtsgegenstand setzen.

Die geforderte Strukturierungsleistung besteht in einer "Komplexitätsreduktion" gesellschaftlich relevanter Lerngegenstände; sie schafft zugleich Rahmenbedingungen dafür, dass Schüler ihre Bedürfnisse und Interessen ausdrücken und wahrnehmen können.

MOSER unterscheidet drei Formen "didaktischer Komplexitätsreduktion":

- "Modell": Es werden bestimmte Perspektiven, die das Wesentliche eines Gegenstandes treffen, ausgegrenzt. Die Schüler können einzelne Teilaufgaben selbständig bearbeiten.
- "Exempla": Hier geht es darum, konkrete Fälle und beispielhafte Probleme herauszugreifen, um sie "mehrperspektivisch" zu bewältigen.

576) MOSER H., Handlungsorientierte Curriculumforschung. Beltz, Basel 1974

MOSER H., Probleme der Unterrichtsmethodik. Kronberg 1977

577) MOSER H., a.a.O. 1977, 30 f.

- "Situation": Ein Gegenstand, an den Lehrer und Schüler ihre eigenen Interessen und Absichten herantragen, wird aus der Umwelt ausgegrenzt und thematisiert.

Alle drei Formen sind "partizipatorische Spielräume", die die "Methodenfreiheit" nicht in symmetrische Kommunikation auflösen, sondern auf der Seite des Lehrers als "pädagogische Antizipation" i.S. eines dem Schüler gewährten "Vorschusses auf Handlungskompetenz", auf der Seite der Schüler als "aktive Partizipation an Unterrichtsentscheidungen" erscheinen lässt.

(6) Der Versuch von GAGNÉ, die im Unterricht auftretenden Lehr- und Lernprobleme einer Lösung näherzubringen, ist lerntheoretisch fundiert und kann als "lernpsychologischer Ansatz" bezeichnet werden (578).

Unterrichten heisst für GAGNÉ, "die Bedingungen des Lernens, die ausserhalb des Lernenden bestehen, zu arrangieren" (579). Diese vorläufige Bestimmung impliziert einen Lernbegriff, in dem die Lernarten im Sinne voneinander abhängiger Lernvoraussetzungen verstanden werden. Die Darstellung auf der folgenden Seite kann dreierlei zum Ausdruck bringen:

- Erstens die Auffassung GAGNÉs, "dass Lernen mit Unterrichtsgestaltung über die Betrachtung der verschiedenen Arten erworbener Leistungsfähigkeiten zu verknüpfen ist" (580);
- zweitens die Unterscheidung von acht Klassen von Verhaltensänderungen, welchen spezifische Gruppen von Lernbedingungen entsprechen, und
- drittens die Ansicht, dass die acht Lernarten das Kernstück der lernpsychologisch fundierten Didaktik ausmachen.

578) GAGNÉ R.M., Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Schroedel, Hannover 1973/3. (1965; dt. 1969)

579) GAGNÉ R.M., a.a.O. 1973/3., 32

580) GAGNÉ R.M., a.a.O. 1973/3., 7

Vorbedingungen des Lernens: "Lernbereitschaft"

1. Aufmerksamkeitshaltung
2. Motivation
3. Kognitiver Entwicklungsstand

Bedingungen des Lernens:

Theorie der hierarchischen Struktur der Lernprozesse

8 Lernarten

- | | | |
|----------------------------|---|---|
| 1. Signallernen | Interne und externe Bedingungen, aufgeschlüsselt nach Lernarten | Lernhierarchien: Gegenstandsstrukturen i.S. von Operationen |
| 2. Reiz-Reaktions-Lernen | | |
| 3. Kettenbildung | | |
| 4. Sprachliche Assoziation | | |
| 5. Diskriminationslernen | | |
| 6. Begriffslernen | | |
| 7. Regellernen | | |
| 8. Problemlösen | | |

Unterrichtsbedingungen

Unterrichtskomponenten:

1. Wecken und Steuern der Aufmerksamkeit
2. Information des Lernenden über erwartete Lernergebnisse
3. Erinnern voraussetzender Fähigkeiten
4. Darbieten der Lernaufgabe und Lernreize
5. Angebot der Lernhilfen
6. Rückmelden des Leistungserfolges
7. Beurteilung der Leistung
8. Hilfen für den Transfer des Gelernten
9. Sicherstellen des Behaltens

Unterrichtsplanung:

Lernzielentscheidungen, Bestimmen der Lernstruktur, Wahl der Lernbedingungen, Beurteilungsverhalten, Transferhilfen

Lernmitteleinsatz und Einsatz von Unterrichtsformen

[Elemente der Lern- und Unterrichtstheorie von R.M.GAGNÉ]

GAGNÉ glaubt, die Reduktion aller möglichen Lernprozesse auf ein Prozessmuster, auf einen Lerntyp sei nicht zulässig.

"Es gibt so viele Arten des Lernens, wie es unterscheidbare Bedingungen des Lernens gibt. Auseinanderhalten kann man diese Arten, indem man die Faktoren beschreibt, aus denen die Lernbedingungen in jedem Einzelfall bestehen" (581).

Die von GAGNÉ unterschiedenen acht Lernarten stehen in einem strukturellen Zusammenhang, d.h. in der Ordnung einer Hierarchie: die "höhere" Lernform setzt die "niedrigere" voraus und führt zu einem Lernergebnis, das die bestehende (tiefere) Leistungsmöglichkeit übersteigt. Jede "spätere" Lernform hat einen Komplex von Voraussetzungen, die GAGNÉ als "interne Bedingungen" bezeichnet. Davon abzugrenzen sind die "externen Bedingungen", das heisst die Lernbedingungen, die nicht in der hierarchischen Struktur der progressiv aufzubauenden Bedingungsklassen involviert sind, sondern ausserhalb des Lernenden existieren.

Die konkrete Anwendung der "internen" Bedingungen auf Lehrstoffe und Lehrinhalte (Mathematik, Naturwissenschaften, Fremdsprachen) führt zu den sogenannten "Lernhierarchien", d.h. zu Beschreibungen der Gegenstands- und Fachstrukturen:

"Sie geben die intellektuellen Fertigkeiten wieder, die das Individuum braucht, um intellektuelle Operationen in diesem Gegenstandsbereich auszuführen darin zu lernen, zu denken, Probleme zu lösen" (582).

Die Lenkung und Kontrolle der äusseren Unterrichtsvorgänge, die die internen Vorgänge steuern sollen, verläuft über mehrere Teilprozesse und Komponenten (Wecken und Steuern der Aufmerksamkeit, Information des Lernenden über das erwartete Lernergebnis usw.).

Jeder Versuch, einzelne Lernziele, Inhalte, Methoden und Medien isoliert, d.h. ausserhalb des hier skizzierten lernpsychologischen

581) GAGNÉ R.M., a.a.O. 1973/3., 28

582) GAGNÉ R.M., a.a.O. 1973/3., 194

Kontextes zu betrachten, muss - im Sinne von GAGNÉ - defizitär bleiben. So wie der Lerntheorie GAGNÉs die Darstellung der sozialen und individuellen Relevanz lernpsychologischer Aussagen mangelt, so fehlt in den didaktischen Ansätzen von KLAFKI, HEIMANN, SCHAEFER/SCHALLER und MOSER eine konzeptbestimmende Reflexion lernpsychologischer Befunde.

In jedem Fall, so ist abschliessend zu bemerken, muss bei jeder didaktischen Entscheidung die Stimmigkeit mit den Erfordernissen der Lernbedingungen hergestellt, nachgewiesen und überprüft werden. Die Frage nach den Lernbedingungen, der Lernstruktur und der Lernprozesse wird damit zu einem Kriterium, das didaktische Entscheidungen beeinflusst, mitgestalten muss. Die methodische Willkür in der Gestaltung äusserer Unterrichtsbedingungen wird durch die Frage nach den grundlegenden und zugrundeliegenden internen sowie externen Lernbedingungen verschiedener Lernarten, die in einer konkreten Lernstruktur ausgemacht werden können, eingeschränkt.

(7) Als "kognitionspsychologische Ansätze" bezeichne ich all jene, die das Schwergewicht auf die Frage legen, wie "kognitive Strukturen" aufgebaut bzw. wie "Kognitionen" (Wahrnehmung, Erinnerung, Vorstellung, Begriff, Gedanke, Vermutung, Erwartung, Plan usw.) im Unterricht hergestellt, provoziert, aufgebaut oder beeinflusst werden können. Im folgenden betrachte ich einige Kerngedanken didaktischer Entwürfe von AEBLI, BRUNER und AUSUBEL. Dabei ist weder eine repräsentative noch (in didaktischer Hinsicht) ausreichende Darstellung der i.d.R. sehr komplexen Systeme beabsichtigt.

Nach H. AEBLI hat die wissenschaftliche Didaktik die Aufgabe, "aus der psychologischen Kenntnis der Vorgänge geistiger Formung diejenigen methodischen Massnahmen abzuleiten, welche für die Entwicklung der Prozesse am besten geeignet sind" (583).

583) AEBLI H., Psychologische Didaktik. Klett, Stuttgart (1963), 1966/2., 15

Den Ansatz zu dieser "psychologischen Kenntnis der Vorgänge geistiger Formung" lieferte Jean PIAGET, dessen Psychologie AEBLI didaktisch auszuwerten versucht hat. AEBLI sah sich dabei gezwungen, von der Entwicklungspsychologie PIAGETs abzusehen und den Ansatz zur pädagogischen Anwendung in der allgemeinen Theorie des Denkens und der Intelligenz zu suchen. "Denken" wird somit als Tätigkeit inneren Handelns aufgefasst. Die entsprechenden Operationen sind in ihrer vollkommenen Form mobil und reversibel.

Nach AEBLI liegt das "Besondere" seiner Didaktik darin, "die grundlegenden Operationen auf der Ebene des effektiven Handelns einzuführen und nur schrittweise zu ihrer Verinnerlichung überzugehen" (584): Der Weg führt vom effektiven Handeln über die bildhafte (ikonische) Repräsentation zur innerlichen Rekonstruktion und schliesslich zum "rein geistigen Akt" der blossen Vorstellung (485). "Aus dem Wesen der Begriffe und Operationen - so stellte AEBLI rückblickend fest (586) - "war abzuleiten, auf welche Weise sie dem Kinde vermittelt werden müssen."

Die didaktische "Ableitung" blieb allerdings auf einer relativ schmalen Basis, denn die "Quasi-Reifungstheorie" PIAGETs (der Erzieher steht vor einer "Kann noch nicht/braucht nicht-mehr-Antinomie") und deren Kernstück, die Aequilibrationstheorie, liessen dem didaktischen Fragen und Einflussnehmen einen sehr begrenzten Raum (587).

AEBLI's Didaktik ist zwar "operativ", d.h. der Ansicht verbunden geblieben, Operationen seien i.S. PIAGETs Abkömmlinge der Handlung.

584) AEBLI H., a.a.O. 1966/2., 119

585) AEBLI H., a.a.O. 1966/2., 121

586) AEBLI H., Ueber die geistige Entwicklung des Kindes. Klett, Stuttgart (1963), 1968/2. (1971/3.)

587) BUSSMANN H., Ueber die Möglichkeit, aus der Entwicklungspsychologie Piagets Bedingungen für die Gestaltung des mathematischen Unterrichts abzuleiten. In: Zeitschrift für Pädagogik Weinheim 1974/V, 703 - 718

Im Gegensatz zu PIAGET, der die operativen Systeme als (quasi mathematische) Gruppierungen auffasste, versteht AEBLI die Operationen als abstrakte Handlungen i.S. eines Aufbaues hierarchischer Strukturen. Handeln ist ihm ein Stiften von Beziehungen. Wenn man Handlungen auf ihr strukturelles Gerüst reduziert, lassen sie sich als "Netze" veranschaulichen (588).

AEBLI versteht den Aufbau von kognitiven Strukturen als "Elaborationsprozesse" (= komplexe Konstruktionsprozesse, wie sie sich in den Experimenten PIAGETs vollzogen haben) (589) und "Entwicklung" als "ständige Bereicherung des Verhaltensrepertoires durch Erzeugung von neuen Elementen" und deren Integration (590).

Wodurch wird die "Methodenfreiheit" im kognitionspsychologischen Ansatz von AEBLI eingeschränkt?

Vorerst ist festzuhalten, dass AEBLI den Eindruck hat, die Bewegung der pädagogischen Geschichte, die mit dem Kennwort "Methodengläubigkeit" zu charakterisieren ist, sei am Ende; man dürfe von keiner einzelnen Unterrichtsform (Gespräch, Gruppenarbeit, Gesamtunterricht usw.) "grundlegende Verwandlung der Pädagogik" erwarten. AEBLI stellt vielmehr verschiedene "Grundformen des Lehrens" nebeneinander und zeigt deren Möglichkeiten und Grenzen anhand der psychologischen Grundlagen auf. "Methodenfreiheit" ist in diesem Sinne kognitionspsychologisch bzw. informationstheoretisch gebunden.

Damit ist die Frage nach dem Verhältnis von Psychologie und Didaktik zu stellen.

588) AEBLI H., Grundformen des Lehrens. Eine Allg. Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage. Klett, Stuttgart 1976/9.

589) AEBLI H., Piagets Deutung der kognitiven Entwicklung und ein Gegenmodell des geleiteten Strukturaufbaus.

In: REULECKE W., (Hrsg.), Strukturelles Lernen. Hoffmann und Campe. Hamburg 1977

590) AEBLI H., Elemente zu einer post-Piagetschen Konzeption der Entwicklung in den Theorien des semantischen Gedächtnisses.

In: MONTADA L., Brennpunkte der Entwicklungspsychologie. Kohlhammer, Stuttgart 1979, 103 - 118

Ich möchte hier drei Formen dieses Verhältnisses unterscheiden:

Erstens lassen sich gewisse psychologische Methoden, z.B. die "Klinische Methode" PIAGETs, in pädagogisch-diagnostischer Absicht direkt im Bereich des Unterrichts anwenden.

Manche Befunde psychologischer Forschung sind in ihrem Design bereits didaktisch präformiert, so dass sie auch eine unmittelbare Praxiswirksamkeit enthalten können (dies trifft beispielsweise für AEBLIs Untersuchungen im Bereich der traditionellen und aktiven Didaktik zu).

- Zweitens lässt sich mit SKOWRONEK (591) die Psychologie als "norma negativa", als negative Norme der Didaktik auffassen. Dies würde bedeuten, dass grundsätzlich verschiedene Unterrichtsverfahren denkbar und anwendbar sind; sie müssten lediglich mit der Psychologie (z.B. Assoziations-, Gestalt- oder Kognitionspsychologie) im Einklang stehen (592).
- AEBLI bezeichnet seine "Psychologische Didaktik" im Untertitel als "Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean PIAGET", dann und wann spricht er auch von Ableitung oder von Anwendung. In diesem Zusammenhang wären allerdings die Begriffe "Auswertung", "Ableitung" und "Anwendung" zu präzisieren.

Grundsätzlich gilt hier, was bezüglich "Methodenfreiheit" schon von GAGNÉs Theorie ausgesagt werden konnte: Die methodische Gestaltung des Unterrichts ist mit dessen psychologischen Grundlagen in Uebereinstimmung zu bringen.

591) SKOWRONEK H., Psychologische Grundlagen einer Didaktik der Denkerziehung. Schroedel, Hannover 1970/2.

592) GASSER P./ SINGER P., Angewandte Lernpsychologie. Beltz, Basel 1979

Jerome S. BRUNER fasst die Beschreibung kognitiver Prozesse in eine "Repräsentationstheorie": Erfahrungen können in drei Medien dargestellt werden. Einen Weg können wir abschreiten, in einem Plan darstellen oder auch nur beschreiben. In der Terminologie BRUNERs: Das Kind stellt seine Erfahrungen "enaktiv" (handlungsmässig), "ikonisch" (bildhaft) oder "symbolisch" (vorwiegend sprachlich) dar (593).

Obschon die Parallele mit den von PIAGET unterschiedenen Phasen der kognitiven Entwicklung (sensomotorische, operatorische, formal-operatorische Phase) ins Auge springt, versteht BRUNER diese Repräsentationsmodi nicht primär als aufeinanderfolgende, sich im Verlauf der Entwicklung ablösende Formen der Darstellung, sondern als eigenständige Systeme, die auch beim Erwachsenen vorhanden sind (594).

BRUNERs Auffassung von der intellektuellen Entwicklung schliesst eine blosse "Störungstheorie" im Sinne der Aequilibrationstheorie PIAGETs aus. Zwar betont BRUNER auch den Aufbau von Strukturen, aber er versteht darunter "Kodierungssysteme". Typisch für diese Ansicht ist beispielsweise der sog. "Abschirmversuch" BRUNERs, in dem es schon Fünf- und Sechsjährigen gelingt, durch die "Abschirmung" von Wahrnehmungsdaten die Identität von Flüssigkeitsmengen im Medium der Sprache zu behaupten (595). Entscheidend und entwicklungsfördernd sind nach Ansicht BRUNERs die Konflikte zwischen zwei Repräsentationen des gleichen Sachverhalts, denn derartige Dissonanzen lösen "entdeckendes Lernen" aus (596). Insofern sich Wissensstrukturen verschieden repräsentieren und erfahren (bzw. erhandeln) lassen, gilt für BRUNER die These: "Jedem Kind kann auf jeder Entwicklungsstufe jeder Lerngegenstand in einer intellektuell ehrlichen Form erfolgreich gelehrt werden" (597).

593) BRUNER J.S., Studien zur Kognitiven Entwicklung. Klett, Stuttgart 1971, 27 ff.

594) BRUNER J.S., a.a.O. 1971, 33

595) BRUNER J.S., a.a.O. 1971, 233 ff.

596) BRUNER J.S., Der Akt der Entdeckung. (1961) In: NEBER 1973

597) BRUNER J.S., Der Prozess der Erziehung. Düsseldorf 1972/2., 44

Diese These führt vorerst zur Idee der "Curriculumspirale":

Schon auf untersten Schulstufen können elementare Gesetze, Einsichten und Ideen vermittelt werden. Diese Wissensbestände tauchen in den folgenden Schulstufen in komplexerer Form wieder auf.

Ob es dem Schüler gelingt, eine Wissensstruktur anzueignen und aufzubauen, hängt u.a. ab

- von der gewählten Art der Darbietung (Repräsentationsmodi),
- von der Ökonomie der Mittel (Zwischenschritte und Anordnung der zu speichernden und verwertenden Informationsmenge), sowie
- von der Befähigung der Schüler, Zusammenhänge zu sehen.

In seinem "Entwurf einer Unterrichtstheorie" erörtert BRUNER aber auch Fragen der Lernvoraussetzungen, der Sequentierung des Lernstoffes, der Verstärkung usw.

Diese Hinweise lassen vermuten, dass BRUNER keinen Methoden-dogmatismus und -monismus kennt, obschon er die Vorteile des "Entdeckenden Lernens" (Zuwachs an intellektueller Potenz, intrinsische Motivation, Lernen heuristischer Methoden, gute gedächtnismässige Organisation der selberentdeckten Zusammenhänge) in den Vordergrund stellt.

BRUNER liefert denn auch keine detaillierten Verfahrensvorschriften, er vertritt vielmehr eine "sehr pragmatische Position":

"Entwickle die bestmögliche Unterrichtstätigkeit. Versuche, es so gut wie möglich zu machen. Wenn etwas gut funktionierte, dann analysiere nachher, woran es lag, dass es lief. Wir haben im Augenblick noch nicht genügend systematische Kenntnisse, um eine zuverlässige Versuchsanordnung angeben zu können, in der dieser Gruppe diese 'Behandlung' und jener Gruppe eine andere 'Behandlung' bekommen muss ..." (598).

Damit stellt BRUNER die Unterrichtsmethode selbst in den Zusammenhang des "entdeckenden Lernens", für das es bestenfalls praktische Anregungen gibt.

- 598) BRUNER J.S., Einige Elemente des Entdeckens (1966) in: HALBFAS/MAURER/POPP, Entwicklung der Lernfähigkeit. Klett, Stuttgart 1972, 98 f.
BRUNER J.S., Entwurf einer Unterrichtstheorie. Schwann, Düsseldorf 1974

David P. AUSUBELs "Psychologie des Unterrichts" (599) liefert eine "kognitive Theorie des sinnvoll verbalen Lernens". In dieser Theorie des "meaningful verbal learning" (sinnvoll verbales Lernen) entspricht der Begriff "meaningful" dem deutschen Wort "Bedeutung". Im Unterricht geht es wesentlich um das (sprachliche) Vermitteln, Erwerben und Behalten von Bedeutungen - und das heisst gleichzeitig: um "sinnvolles Lernen".

Sinnvoll-verbales Lernen geschieht nur, wenn die neuen Vorstellungen auf eine bereits vorhandene Wissenstruktur bezogen werden ("zufallsfrei" und inhaltlich, d.h. nicht-wortwörtlich). Damit ist bereits angedeutet, dass für AUSUBEL die "kognitive Struktur" kein statisches, sondern ein sich ständig wandelndes Beziehungsgeflecht gespeicherter Bedeutungen verschiedener Abstraktionsstufen ist (600). Die Qualität einer kognitiven Struktur ist abhängig vom Bestand, vom hierarchischen Aufbau und von der Verfügbarkeit der verankerten Ideen, aber auch von der Klarheit, Stabilität und Verknüpfung (Unterscheidbarkeit) der Bedeutungen (601). Die sog. "subsuming concepts", d.h. die übergreifenden Bedeutungen gestatten - sofern sie klar und stabil sind - eine Unterordnung der neuen, zu erlernenden Bedeutungen (602).

Damit sind die wesentlichen Elemente zum "Expositorischen Verfahren" gegeben:

- Vor dem eigentlichen Lernprozess sind die Vorkenntnisse (relevante verankerte Ideen) zu mobilisieren und die Lernziele darzulegen, ist mit vorstrukturierenden Organisationshilfen ("advance organizer") auf einem relativ hohen Generalisierungsniveau die Kluft zwischen Bekanntem und neuem Stoff zu überbrücken.

599) AUSUBEL D.P., Psychologie des Unterrichts. Beltz, Weinheim Bd.I und II, 1974

600) AUSUBEL D.P., a.a.O. 1974 I, 136 ff. und II, 601 f.

601) AUSUBEL D.P., a.a.O. 1974 I, 142

602) AUSUBEL D.P., a.a.O. 1974 II, 562 ff.

Sodann ist der Stoff von umfassenderen Vorstellungen aus immer mehr zu differenzieren und der Lernprozess mit verbalen Hinweisen und Lernhilfen zu unterstützen.

- Und schliesslich ist das Erworbene mittels Zusammenfassen, Ueben, Ueberlernen ("overlearning"), Anwenden und Uebertragen zu konsolidieren sowie mittels eigener Verbalisierung der erworbenen Bedeutungen zu überprüfen.

Mit der Auffassung, "dass verbales rezeptives Lernen nach den Elementarschulen die effektivste Methode ist, den wesentlichen Inhalt einer Disziplin sinnvoll zu assimilieren", bleibt AUSUBEL hinter dem europäischen Diskussionsstand, der durch die Konzepte der "exemplarischen Lehre" (SCHEUERL), der "originalen Begegnung" (ROTH), der "kategorialen Bildung" (KLAFFKI) und des "genetischen Lehrens" (WAGENSCHHEIN) beeinflusst ist, zurück (603).

Zwar schränkt AUSUBEL die "Methodenfreiheit" nicht rigoros auf das "expositorische Verfahren", das er gegenüber BRUNER vehement verteidigt, ein; besonders in der Elementarschule sollen entdeckendes Lernen, kreatives Denken und Problemlösen berücksichtigt werden. In den weiterführenden Schulen ist jedoch dem "expositorischen Verfahren" der Vorzug zu geben, weil es konsequent auf die "Hauptaufgabe des Wissenschaftsunterrichts" ausgerichtet ist. Die didaktische Problematik steht damit in Gefahr, auf eine (Wissens-) Vermittlungstechnik verengt zu werden.

603) AUSUBEL D.P., a.a.O. 1974 II, 537

SCHEUERL H., Die exemplarische Lehre. Niemeyer, Tübingen 1964/2.

ROTH H., Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Schroedel, Hannover 1976/15.

KLAFFKI W., Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Beltz, Weinheim 1964/4.

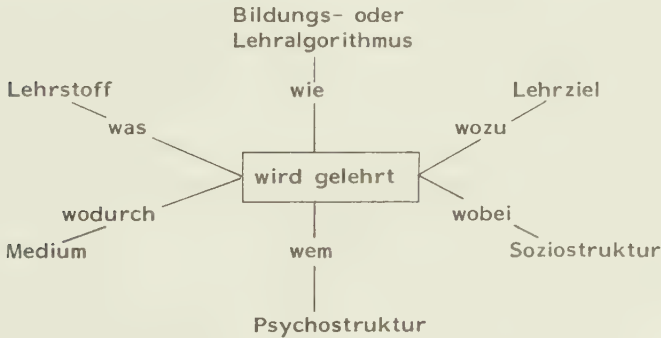
WAGENSCHHEIN M., Verstehen lehren. Beltz, Weinheim 1970/3.

WAGENSCHHEIN M., Zum Begriff des Exemplarischen. Beltz, Weinheim 1966/8.

(8) FRANK und MEDER definieren "Kybernetik" als "Versuch, kalkülisierende Methoden auf die geistige Arbeit anzuwenden, um diese weitestmöglich zu objektivieren" (604). In Anlehnung an die HEIMANNsche Strukturanalyse unterscheidet FRANK sechs "Bildungsvariablen":

Elementarstrukturen nach HEIMANN	Bildungsvariablen nach FRANK
Inentionalität	Lehrziel
Methodenorganisation	Lehralgorithmus
Inhaltlichkeit	Lehrstoff
Medien	Medium
anthropologische Determinanten	Psychostruktur
soziokulturelle Determinanten	Soziostruktur

Frank bildet diese sechs Variablen folgendermassen ab (605):

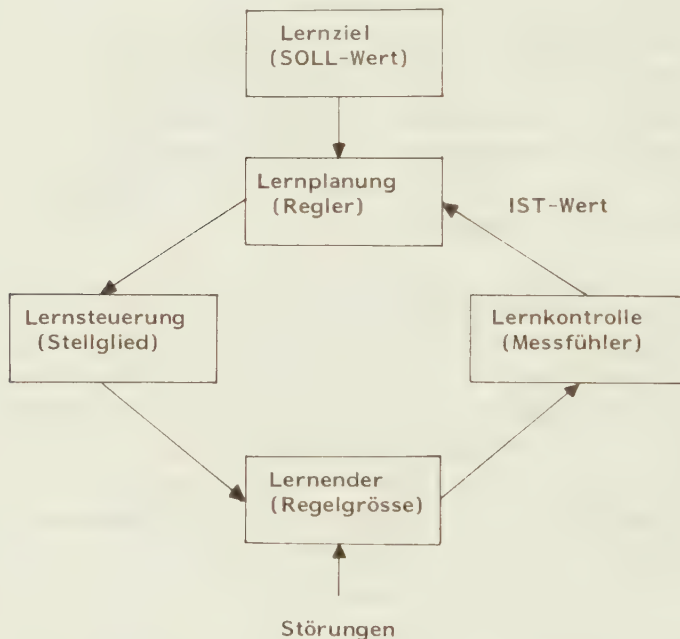


Die Didaktik als Wissenschaft hat demgemäss die Frage zu klären, welche Lehralgorithmen bei gegebenem Lehrstoff, Medium, Sozio- und Psychostruktur möglichst rasch und sicher zu einem gegebenen Lehrziel führen, wie "vorgegebene Verhaltensziele in optimaler Weise zu

604) FRANK H.G./MEDER B.S., Einführung in die kybernetische Pädagogik.München 1971 (dtv), 22
 605) FRANK/MEDER 1971, 36

erreichen sind" (606). Damit wird der in der Abbildung erwähnte "Lehralgorithmus" (allgemeines Verfahren zur automatischen Lösung von Aufgaben eines bestimmten Problemkreises) zur Zielkomponente und zum Hauptanliegen der kybernetischen Didaktik erhoben.

Analog zum Modell des Regelkreises bildet VON CUBE den "didaktischen Prozess" wie folgt ab (607):



Kybernetik und kybernetische Didaktik sind, wie aus dem Dargelegten ersichtlich ist, als "Technik der Zielerreichung" zu verstehen. Bei VON CUBE ist diese "Technik" vorab mit der Frage verbunden, mit welchen "redundanzerzeugenden" Verfahren die Information optimal darzustellen bzw. abzubauen ist ("Redundanz": überflüssige

606) VON CUBE in: RUPRECHT et al. Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Schroedel, Hannover 1972, 129

607) VON CUBE in: KOCHAN D.C., Allgemeine Didaktik. Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt 1970, 153

Nachrichtenelemente, die keine zusätzliche Information liefern). Abgesehen von den "Didaktischen Regeln zur optimalen Darstellung gegebener Informationen", die zu keinen grundlegend neuen Einsichten führen (z.B. Abwechslung beim Wiederholen eines Textes; nach und nach einzelne Wörter eines zu lernenden Satzes weglassen; Bildung von Superzeichen i.S. von Gestalten, Strukturen, Zusammenhängen; beim ganzheitlichen Lesenlernen von bekannten Wörtern ausgehen ...) (608), scheint der kybernetische Ansatz, d.h. der Versuch, einen Lehrstoff möglichst ökonomisch (in einer redundanz erzeugenden Codierung) darzubieten, vorab für den Bereich des Programmierten Unterrichts, für die "Computergenerierte Didaktik" (COGENDI) und für die "Algorithmische Zuordnungs- didaktik" (ALZUDI) relevant zu sein (vgl. dazu BLANKERTZ).

Im Hinblick auf die "Methodenfreiheit" ist es bemerkenswert, dass FRANK und VON CUBE die Lehrerrolle nicht problematisieren. Der wissenschaftstheoretische Methodenmonismus findet seinen Niederschlag in einem technologischen Theorie-Praxis-Verständnis, in dem Didaktik ausschliesslich als optimale (und wenn möglich automatische) Steuerung von Lernprozessen erscheint. Der Unterschied zwischen den "Lernsystemen" Mensch, Tier und Maschine wird aufgehoben, der Lehrer wird auf das Phänomen "Sender" und der Schüler wird auf "Empfänger" reduziert. Damit wird der soziale Kontext des Unterrichts auf den schmalen Aspekt des eingleisig verlaufenden Informationsflusses restringiert: Unterricht als wechselseitiges Informationsverhältnis und als "emanzipatorisches" Geschehen wird seiner dialogischen Prozesshaftigkeit entblösst. "Methodenfreiheit" wird dergestalt zum Behelf, zur Krücke eines nicht restlos steuer- und automatisierbaren Lehr-Lern-Prozesses, der nicht total algorithmisierbar und nicht restlos in ein Kalkül zu zwingen ist.

608) VON CUBE F., Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens. Klett, Stuttgart 1968/2. (1965)

(9) Nach E.KOENIG und H.RIEDEL legen die bildungstheoretisch, lerntheoretisch und kybernetisch orientierten Didaktiker das Schwergewicht einseitig auf den ideologischen, auf den wissenschaftlichen oder auf den technischen Aspekt, das heisst je auf einen Teilbereich der Didaktik. Diese Einseitigkeit versuchen KOENIG/RIEDEL mit ihrer "systemtheoretischen Didaktik" zu vermeiden (609). Gleichzeitig geht es darum, die von HEIMANN/SCHULZ behauptete "Interdependenz" aufzuschlüsseln, eben systemtheoretisch zu entfalten.

Die Anwendung der Systemtheorie auf den Unterricht kann (stark vereinfacht) folgendermassen charakterisiert werden:

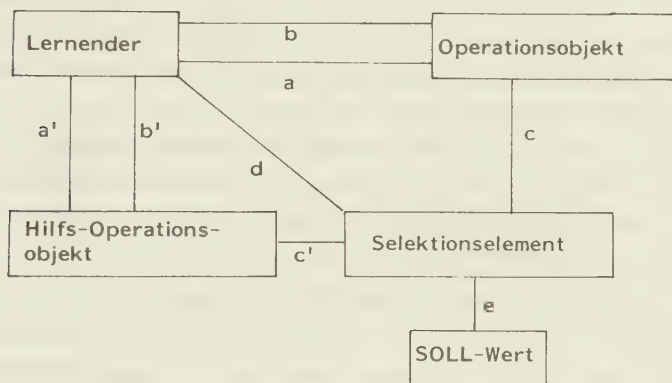
- Die Unterrichtselemente werden nicht isoliert, sondern in "didaktisch relevanten Funktionszusammenhängen" betrachtet.
- Relationen können auf verschiedenen Komplexitätsstufen betrachtet, beschrieben und gelehrt werden.
- Die Abbildung von Subsystemen erlaubt deren Analyse und isolierte Bewältigung, wobei das Gesamtsystem "Unterricht" zwar nicht vergegenwärtigt, aber auch nicht vernachlässigt wird.
- Die systemtheoretische Betrachtung von Unterricht gestattet es, die grundlegenden Aussagen über den Unterricht in ein Planungssystem umzusetzen und somit Massnahmen für die Erzeugung von Unterricht zu treffen.

In der systemtheoretischen Didaktik wird Unterricht als komplexes Bezugsgeflecht verstanden, das (nach Ansicht von KOENIG/RIEDEL) der rationalen Analyse und der konstruktiven Regelung zugänglich ist. Das Modell bildet folgende "Funktionen" ab: Die Operation (des Lernenden), die direkte Initiation (des Lernenden durch das Operationsobjekt), die indirekte Initiation (des Lernenden durch den

- 609) KOENIG E./RIEDEL H., Unterrichtsplanungs als Konstruktion. Beltz, Weinheim und Basel 1971/2.
 KOENIG E./RIEDEL H., Systemtheoretische Didaktik. Basel 1973
 KOENIG E./RIEDEL H., Unterrichtsplanung II. Basel 1975

Lehrenden), die Selektion (der Hilfsmittel zur Realisation der direkten Initiation), die Beobachtung (des Lernenden und/oder des Operationsobjekts), die Interaktion (der Lernenden und/oder der Lehrenden), die Sollwertübermittlung (610).

Die "Relationen" werden z.B. wie folgt abgebildet (611):



Letztlich liegt diesem Versuch ein durch und durch technizistisches Verständnis zugrunde, das im Bemühen, Probleme in die letzten Verästelungen zu zergliedern und relational zu erfassen, zu sehr differenzierten Algorithmen der Unterrichtskonstruktion führt.

KOENIG und RIEDEL stellen fest, "dass das Planungssystem selbst keine didaktischen Entscheidungen liefert oder vorwegnimmt; es zeigt nur jene Stellen auf, an denen der Planende Freiheit verbrauchen muss, um Entscheidungen zu treffen. Allerdings ermöglicht es durch die differenzierenden Kriterien erst einen sinnvollen Freiheitsverbrauch.

Sinnvoll insofern, als bei der Produktion von Unterricht nicht Zufallsentscheidungen aufgrund modischer, aber isoliert verwendeter Prinzipien getroffen werden. Denn jede Planungsentscheidung basiert auf der vorhergehenden; die gesamte Entscheidungskette bildet eine sinnvolle Einheit" (612).

Die Feststellung, der Planende müsse "Freiheit verbrauchen", ist

610) KOENIG/RIEDEL, a.a.O. 1975,9

611) KOENIG/RIEDEL, a.a.O. 1973,32

612) KOENIG/RIEDEL, a.a.O. 1973,65

in den Schriften von KOENIG/RIEDEL immer wieder anzutreffen. Die Autoren sind sich also der Freiheitsbeschränkung, die ihr Modell nahelegt, bewusst. Der auferlegte Zwang erscheint ihnen aber als "sinnvoller Freiheitsverbrauch", weil die Methodenfreiheit (i.S. der Methodenkonstruktion) durch die unterrichtskonstitutiven Elemente und Relationen beschränkt und eingegrenzt wird. Dem Einwand, der Lehrer müsse "zwangsläufig starr an der Planung kleben bleiben", begegnen KOENIG und RIEDEL mit dem Hinweis, dass gerade erst eine differenzierte und detaillierte Planung den Lehrer mit dem "Fundus an Variationsmöglichkeiten" ausstatte, "um schnell und flexibel auf Interessenlagen und Einwände der Lernenden reagieren zu können" (613).

In erster Linie geht es also doch darum, dass der Lehrer Unterrichtsstörungen und kognitive Friktionen auffängt, dass er "schnell und flexibel" auf das reagiert, was ihn vom Kurs auf das Unterrichtsziel abbringen könnte. "Interessenlagen" und "Einwände" der Schüler werden somit zu Störgrößen im kybernetischen Sinne, auf die der Lehrer als "Selektionselement" und als "Regler" angemessen zu reagieren hat. Präziser gefasst: Der Lehrer hat seine Freiheit bereits in der Planung zu "verbrauchen", indem er möglichst alle Faktoren des Unterrichts "vor Ort" berücksichtigt und zu einem zielgerichteten Orientierungs- und Handlungsnetz verdichtet. Der Rahmen der Methodenfreiheit ist somit mit dem Netzwerk der ermittelten Elemente, Relationen und Funktionen identisch. Je vollkommener die reale Unterrichtssituation systemtheoretisch vorweggenommen und antizipiert ist, desto weniger wird der Unterricht zu einem freien Spielraum geistiger Kräfte. Zu grosser "Freiheitsverbrauch" während des Unterrichts muss somit als Symptom für ein systemtheoretisches Defizit aufgefasst werden.

613) KOENIG/RIEDEL, a.a.O. 1973, 87

(10) Die dem "marxistisch-leninistischen Ansatz" verpflichtete Didaktik von Lothar KLINGBERG steht im Dienst der "sozialistischen Schule" (614). Im Unterricht, dem "Hauptfeld" der sozialistischen Bildung und Erziehung, geht es nach KLINGBERG darum, "die für die allseitige Weiterentwicklung und Konsolidierung der sozialistischen Gesellschaftsordnung ... erforderlichen Persönlichkeitsqualitäten in einem schöpferischen Lehr- und Lernprozess herauszubilden" (615). Sowohl in den Zielen und Inhalten als auch in den Methoden und Organisationsformen des Unterrichts "repräsentieren sich also gesellschaftliche, insbesondere ideologische Auffassungen, Zielsetzungen und Forderungen" (616). Der Unterricht in der sozialistischen Schule ist ein Instrument der "politischen Macht der Arbeiterklasse und ihrer Verbündeten", er ist i.S. politischer Bildung dem "marxistisch-leninistischen Prinzip der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit" verpflichtet .

KLINGBERG räumt dem Lehrer einen gewissen Freiraum methodischer Entscheidung ein:

"Auf der Grundlage der durch den Lehrplan vorgegebenen Ziel-Stoff-Methode-Relation und unter Berücksichtigung der konkreten Bedingungen personaler, raum-zeitlicher und materieller Art entscheidet der Lehrer weitgehend eigenverantwortlich über die anzuwendenden beziehungsweise einzusetzenden methodischen und organisatorischen Mittel und Verfahren" (617).

Der Unterricht darf aber nicht willkürlich gestaltet werden; der didaktisch-methodische Verlauf des Unterrichts muss einerseits an der Ziel- und Aufgabenstellung, andererseits an den konkreten Bedingungen orientiert werden.

"Die 'didaktische Freiheit' des Lehrers besteht nicht nur in der Einsicht in die 'didaktische Notwendigkeit' und auch nicht nur in der Auswahlmöglichkeit zwischen mehreren methodischen Varianten im Rahmen der objektiven Bedingungen (Ziel, Stoff, Schüler, Organisation), sondern auch darin, dass er aktiv dazu beiträgt, solche Unterrichtsbedingungen zu schaffen, unter denen sich die

614) KLINGBERG L., Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen. Volk und Wissen, Berlin 1974/2.

615) KLINGBERG L., a.a.O. 1974/2., 21

616) KLINGBERG L., a.a.O. 1974/2., 21

617) KLINGBERG L., a.a.O. 1974/2., 27

Gesetzmässigkeiten des Unterrichtsprozesses positiv und optimal auswirken können" (618).

KLINGBERG vertritt die Ansicht, die Ziel-Inhalt-Methoden-Relation sei ideologisch bestimmt. Es wäre deshalb zu erwarten, dass KLINGBERG mindestens einzelne Verfahren und methodische Grundformen des Lehrens, wie wir sie im "kapitalistischen" Unterricht kennen, vom sozialistischen Unterricht ausschliessen würde. Dies ist nicht der Fall (619).

Vielmehr ist festzuhalten, dass sich der Unterricht des erfolgreichen sozialistischen Lehrers durch Merkmale auszeichnet, die wahrscheinlich auch für den Unterricht des erfolgreichen "kapitalistischen" Lehrers Geltung haben:

- Vielseitigkeit der methodischen Unterrichtsgestaltung.
- Keine Erstarrung und Schablonen; "die Arbeit des Lehrers zeichnet sich durch das fortwährende Suchen nach neuen methodischen Lösungen aus, sie ist schöpferisch und variabel."
- "Die methodische Gestaltung des Unterrichts zeichnet sich durch Ausgewogenheit der methodischen Grundformen aus" (620).

Abschliessend ist festzuhalten, dass KLINGBERG vom sozialistischen Lehrer erwartet, dass die methodischen Mittel und Verfahren so eingesetzt werden, dass die im Lehrplan ausgewiesenen Ziele erreicht werden. Zugleich vertritt KLINGBERG den Standpunkt, dem Lehrer sei der Weg, der zu diesen Zielen führt, nicht vorzuschreiben.

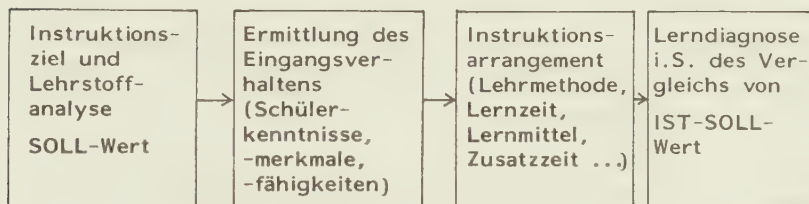
618) KLINGBERG L., a.a.O. 1974/2., 27

619) KLINGBERG L., a.a.O. 1974/2., 309 - 446

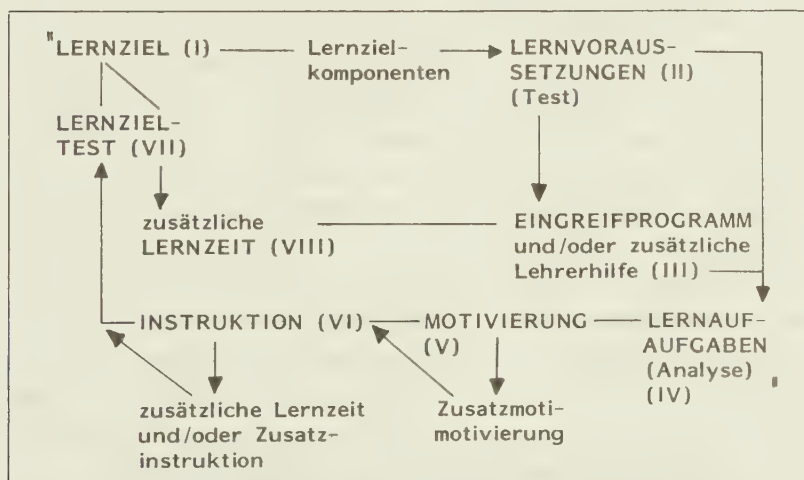
620) KLINGBERG L., a.a.O. 1974/2., 300

(11) Im Anschluss an amerikanische Vorgaben (BRUNER, GLASER u.a.) wurde im deutschsprachigen Raum von mehreren Forschern eine "Instruktionstheorie" entwickelt, die ein "System von überprüfbaren Aussagen anstrebt, die angeben, wie durch Lehrprozesse Lernen initiiert, gefördert, optimiert und in den Ergebnissen gesichert werden kann" (621).

Verallgemeinert und vereinfacht lässt sich das Modell der "instruktionstheoretischen Didaktik" folgendermassen abbilden:



Dieses vereinfachte Instruktionsmodell wurde von WEINERT modifiziert und in seinen einzelnen Relationen aufgeschlüsselt (622):



621) PRELL S., Instruktionstheorie. In: SCHIEFELE/KRAPP, Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. Ehrenwirth, München 1981, 176 - 182

622) WEINERT F.E., Instruktion als Optimierung von Lernprozessen. In: Päd.Psych. Fischer, Frankfurt 1974, Bd.2, 797 - 826

Kennzeichnend für diese differenzierte Darstellung des Instruktionsmodells ist die Rücksichtnahme auf die individuellen Schülerfähigkeiten sowie auf einzelne Prozessvariablen (zusätzliche Lernzeit, Instruktion, Lernschleifen, Lernhilfen, Motivation usw.).

WEINERT begründet dies mit der Ansicht:

"Gleiche Lernzeit, gleiche Lehrmethoden und gleiche Lernhilfen führen bei unterschiedlichen Lernvoraussetzungen mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit zu unterschiedlichen Lernleistungen" (623).

Die individualisierte Instruktion erscheint so als "Anpassung des Unterrichts" an interne Bedingungen des Lernenden (z.B. Kenntnisse, vorhandene Fähigkeiten, kognitiver Stil usw.).

Die Instruktionsmodelle von WEINERT, PRELL und HOFER (624) sind derart differenziert, dass sie m.o.w. alle neueren Impulse zur Lernzieldefinition (MAGER, BLOOM, GAGNE), zur Lernprozessanalyse (HILGARD/BOWER, ROTH), zur Lernhilfengestaltung (RIEDEL, AUSUBEL, BRUNER) usw. integrieren können.

Bei allen instruktionstheoretischen Versuchen, Lernprozesse im Unterricht zu "optimieren", ist "Methodenfreiheit" als Wahlfreiheit geradezu eine wesensnotwendige Voraussetzung:

"Der Lehrer hat sich immer zu fragen, wie sich durch eine Kombination von Methodenelementen eine psychologische Lernstruktur am besten aufbauen lässt, denn es gibt keine Universalmethode, die inhaltsgleichgültig und unabhängig von der Lernsituation gleichermassen mit Erfolg anzuwenden wäre" (625).

Mit der instruktionstheoretischen Intention, lernzielbezogene und leistungsdiagnostische Tests, individualisierendes Instruktionsmaterial u.a.m. wirkungsvoll, d.h. schüleradäquat einzusetzen, ist allerdings eine Variabilität der Lehrfunktionen verbunden, die die Handlungs- und Entscheidungskompetenz des einzelnen Lehrers übersteigt.

623) WEINERT F.E., a.a.O. 1974 II, 804

624) HOFER M., Instruktion. In: HERRMANN Th. (Hrsg.), Handbuch psychologischer Grundbegriffe. Kösel, München 1977, 202 - 213

625) PRELL S., a.a.O. 1981, 180

(12) Die Betrachtung didaktischer Modelle soll nun mit einigen Hinweisen zu drei Ausprägungen der "curriculumorientierten Didaktik" abgeschlossen werden (626).

Christine MOELLER ist wohl eine der ersten Autorinnen gewesen, die den in Amerika entwickelten Ansatz einer "taxonomischen Lernplanung" oder Curriculumkonstruktion aufgegriffen hat (627).

MOELLER distanziert sich zwar von einer "rigorosen objektiven Methode", mit der alles aus "einigen wenigen, von der Kultur eines Staates erstellten Gesamtlernziele" abgeleitet werden könnte (628). Nicht abgerückt ist sie hingegen von der Leitvorstellung einer möglichst lückenlosen und systematischen Deduktion, die ihrerseits von behavioristischen, informationstheoretischen und kybernetischen Vorstellungen genährt ist.

Die Curriculumentwicklung oder -konstruktion umfasst nach MOELLER "drei aufeinander bezogene und voneinander abhängige Teilprozesse": Lernplanung, Lernorganisation (d.h. Entwicklung von lernzielgerechten Lernstrategien sowie Konstruktion von lernzielgerechten Lehr- und Lernmitteln) und Lernkontrolle. Es geht im folgenden weniger um die eingehende Kritik des von MOELLER vertretenen Ansatzes (629), sondern um die "Lernorganisation".

Obschon für MOELLER "Lernorganisation" soviel bedeutet wie "experimentell-statistisch gesicherte Anordnung von Lerngängen, die zu einem optimalen Lerneffekt in bezug auf die gestellten Lernziele führt" (630), liefert die Autorin keine Kriterien, mit welchen diese Lernorganisation konstruiert werden könnte. Dafür wird immer wieder behauptet, dass die operationalisierte Lernzielformulierung es erlaube, "entsprechende optimale Unterrichtsmethoden aufzustellen" (631).

626) HESSE H.A./MANZ W., Einführung in die Curriculumforschung. Kohlhammer, Stuttgart 1972/2.

627) MOELLER Ch., Technik der Lernplanung. Beltz, Weinheim 1970/.2.
MOELLER Ch., Praxis der Lernplanung. Beltz, Weinheim 1974

628) MOELLER Ch., a.a.O. 1970/2., 99

629) HESSE/MANZ a.a.O. 1972, 50 ff.

630) MOELLER Ch., a.a.O. 1970/2., 31

631) MOELLER Ch., a.a.O. 1970/2., 155

In einem i.S. von MOELLER fertig erstellten Curriculum sind die Ziel-, Organisations- und Kontrollstrukturen festgelegt, das Curriculum "erlaubt dem Lehrer eine so differenzierte Vorbereitung, wie er sie - selbst bei bestem Willen und bester Ausbildung - allein niemals leisten könnte" (632), mehr noch: der Lehrer hat primär für die "optimale Realisierung" besorgt zu sein.

Wo der Lehrer aber nur noch Vollzugsbeamter einer vorweggenommenen effektiven Lernplanung, optimalen Lernorganisation und effizienzermittelnden Lernkontrolle ist, ist seine "Methodenfreiheit" aufgehoben, denn die grundlegenden Ziel-, Inhalts- und Verfahrenentscheidungen sind vorweg gefällt worden. Im durchorganisierten und -rationalisierten Curriculum wird der Lehrer vom Entscheidungsmonopol befreit, er wird zum Vollstrecker des Curriculums.

Kritisch ist überdies anzumerken, dass die Vorstellung,

- eine operationalisierte Lernzielformulierung präjudiziere die "optimale" Lernorganisation, und
- die Lernorganisation bedeute eine "experimentell-statistisch gesicherte Anordnung von Lerngängen",

von Christine MOELLER weder theoretisch noch praktisch haltbar dargestellt und begründet wird.

Wenn "geschlossene Curricula" orientiert sind am

"Paradigma behavioristischer Verhaltenstheorien und einem daran orientierten handlungsanweisenden Instrumentalismus, das für Lernziele Grade der Operationalisierung festlegt (z.B. Richt-, Grob- und Feinziele), Ziele nach Dimensionen aufgeschlüsselt (kognitiver, affektiver und psychomotorischer Bereich) und die einzelnen Dimensionen wiederum vermittels Taxonomien hierarchisiert",

so lässt sich die "Technik der Lernplanung", wie sie MOELLER demonstriert, mit MOSER (633) als Beispiel einer "geschlossenen" Curriculumentwicklung bezeichnen.

632) MOELLER Ch., a.a.O. 1974, 26

633) MOSER H., Informelle Organisationsstrukturen bei der Entwicklung offener Curricula. In: FREY K., a.a.O. 1975 Bd.I, 440

Heinz MOSER entwickelt seinen Ansatz des "offenen und handlungsorientierten Curriculums" in kritischer Auseinandersetzung mit der Curriculumforschung, mit der "kommunikativen Didaktik" und WITTGENSTEINs 'Sprachspielen'. Er entwirft eine "handlungsorientierte Theorie des Unterrichtsspiels" (634).

Unterricht wird von MOSER als "Ensemble von Sprechen und Handeln, als 'Unterrichtsspiel'" verstanden. Der Ausdruck "Spiel" darf nicht als "Gegensatz zum Ernstfall", sondern muss als "Paradigma regelgeleiteten Handelns" aufgefasst werden, in dem nicht nur sachlogische und lernpsychologische, sondern auch soziale Regeln und Normen wirksam sind. An die Stelle der behavioristisch-geschlossenen Lernziele (MAGER: Endverhalten, Bedingungen, Lichte) treten im Unterrichtsspiel "offene Lernziele", die als Unterrichtsintentionen sogenannte "Inhalt-Handlungs-Einheiten" angeben. In der "offenen" Lernzielformulierung werden bestimmten Unterrichtsgegenständen bestimmte Handlungsformen zugeordnet (z.B. "einen Text diskutieren", "zwei Bilder vergleichend betrachten" usw.). Die Unterrichtsplanung atomisiert die Lernaktivitäten nicht in kognitive, affektive und psychomotorische Bereiche, sondern stellt Handlungszusammenhänge her. Die Intentionen stehen in einem Kontext, sie "schliessen also an vorhergehende Handlungen an und sind auf folgende Handlungen hin offen" (635). Damit wird der Unterrichtsprozess als Handlungskontext interpretierbar, wird er unter den Anspruch des Diskurses gestellt.

"Die Handelnden haben dann fortlaufend über die Unterrichtssituationen zu verhandeln, so dass es mit dem Unterrichtsbeginn noch keineswegs sicher ist, ob der vorgeplante Unterrichtsverlauf nicht während des Unterrichts verändert wird" (636).

Unterricht als Unterrichtsspiel lässt sowohl dem Lehrer als auch den Schülern Freiheit, neue Intentionen in die Verhandlung einzubringen.

634) MOSER H., Handlungsorientierte Curriculumforschung. Beltz, Weinheim und Basel 1974

635) MOSER H., a.a.O. 1974, 138

636) MOSER H., a.a.O. 1974, 140

Indem Inhalte und Zielsetzungen des Unterrichts im "Diskurs der Betroffenen" ermittelt und geklärt werden, wird das technokratische Planungsmuster, das wir bei MOELLER kennenlernten, aufgebrochen.

Die Frage nach der methodischen Strukturierung des Unterrichtsprozesses ist nicht an Algorithmen, sondern an Regeln des Unterrichtsspiels gebunden. In der Auseinandersetzung mit verschiedenen Erfahrungsregeln, vorwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Regeln, welchen der Unterricht zu folgen hat, kommt MOSER zum Schluss, dass diese Regeln "nicht ohne weiteres" abzulehnen, sondern im Bereich der "Stimmigkeit" der Unterrichtsspiele zu reflektieren sind. Unterrichtsplanung kann das effektive Unterrichtsspiel nicht vorwegnehmen, sie ist lediglich "eine Art Vor-Spiel, wo die Planenden auf dem Hintergrund ihres Erfahrungsfundus das gesamte Spiel bereits einmal durchspielen" (637). Das heisst: In der Unterrichtsplanung wird nicht ein idealer, sondern ein möglicher Prozess antizipiert, in der Planung wird "die Stimmigkeit des Unterrichts probeweise erörtert".

Die relative Einschränkung der "Methodenfreiheit" ist mit der Einschränkung jenes Entscheidungsraumes, den ich als "Lehrfreiheit" bezeichnet habe, eng verbunden, und sie zeigt sich bei MOSER darin, dass das "traditionelle Planungsmonopol des Lehrers" zugunsten eines Unterrichtsarrangements abgebaut wird, "das - im Sinne der Situationsdidaktik - auch die Interessen und Bedürfnisse der Schüler konstitutiv aufnimmt" und in einen gesellschaftlichen Zusammenhang stellt (638).

637) MOSER H., a.a.O. 1974, 169

638) MOSER H., a.a.O. 1975, 444

Vgl. dazu auch: GARLICH/HEIPCKE/MESSNER/RUMPF, Didaktik offener Curricula. Beltz, Weinheim und Basel 1974

Im Gegensatz zu manchen didaktischen Modellen, in welchen man historische Zusammenhänge und Grundlagen zu ignorieren scheint, sieht Kristian KUNERT seinen Neuansatz des "offenen Unterrichts aus der Sicht der reduktiven Didaktik" (639) von verschiedenen didaktisch-pädagogischen Bewegungen getragen und inspiriert (Reformpädagogik, curriculare Didaktik, emanzipatorische und kommunikative Didaktik, pragmatischer Ansatz des "Informal Teaching" in Grossbritannien).

KUNERT versteht die "Oeffnung des Unterrichts" als "Weg 'von unten': der Lehrer besitzt in eng umgrenzten Bereichen die Chance, seinen Unterricht stärker auf die Schüler auszurichten und sie zur Beteiligung und Selbstverantwortung anzuregen" (640).

Aus diesem Zitat spricht eine Handlungsorientierung und eine Orientierung an konkreten "Lernsituationen" (641), die ein "Unbehagen an der Unbedarftheit" der Ansicht in sich schliesst, theoretische Aufklärung von Lehrern (z.B. über ihre Sprechdominanz im Unterricht) sei schon handlungsbeeinflussend oder handlungswirksam.

Das intentionale Handeln des Lehrers wird an der "Mächtigkeit der Tiefenstruktur" schulischer Interaktion - i.S. des "heimlichen Curriculums" und des "latenten Lernens" - gebrochen (642).

KUNERT vermutet auch auf der Lehrerseite gegenüber den im wissenschaftlichen Studium verankerten Anregungen für methodisches Handeln einen "Ueberhang von Faktoren der Tiefenstruktur":

"Studenten und Lehrer lassen sich in ihrem Verhalten von ihren eigenen Schulerfahrungen leiten und wenden z.T. die Methoden ihrer Lehrer an (a). Studenten und Lehrer handeln nach Vorbildern (Modellen) wie 'dem kompetenten Kollegen', 'der erfahrenen Kollegin' (b). Studenten entwickeln eine Technik der Unterrichtsvorbereitung relativ unabhängig von den theoretischen Vorgaben der Wissenschaft (c)" (643).

639) KUNERT K., Theorie und Praxis des offenen Unterrichts. Kösel, München 1978

640) KUNERT K., a.a.O. 1978, 60

641) JOERGER K., Lernanreize. Scriptor, Königstein 1980
MANN I., Lernprobleme. Urban, München 1979

642) HEINZE Th., Unterricht als soziale Situation. München 1976

643) KUNERT K., a.a.O. 1978, 64

Im Sinne der von KUNERT vorgeschlagenen "reduktiven Didaktik" müssten somit die didaktischen Erkenntnisse an der "Tiefenstruktur der Schule" relativiert werden, müsste der Begriff der "Reduktion" auf das Lehrerhandeln bezogen werden:

- Der Lehrer hat es mit offenen, von kindlicher Spontaneität beeinflussten Situationen zu tun.
- Der Lehrer wird durch eine "gesellschaftlich vorprogrammierte Berufsauffassung" in seinem Handlungsspielraum eingeschränkt.
- Die Berufstätigkeit führt zu einer von der Tiefenstruktur des Berufsfeldes beeinflussten Reduktion der Handlungsalternativen.

Zur "Oeffnung der Unterrichtsplanung" merkt KUNERT an, der Ablauf des Unterrichts müsse Alternativen enthalten und idealtypisch als Komplexitäts(Varietäts)erzeugung und Komplexitäts(Varietäts)reduktion beschreibbar und reflektierbar sein.

"Methodenfreiheit" i.S. der Gestaltung von Unterrichtseinheiten und Lernsituationen im kommunikativen Kontext wird dergestalt definiert als Erzeugung bzw. Strukturierung bzw. Reduktion von Varietät und/oder Komplexität (644).

644) KUNERT K., a.a.O. 1978, 80 f.

3.2. Die Vielfalt der didaktischen Modelle und die Einheit der Didaktik

Das Ergebnis der Analyse einiger didaktischer Modelle unter dem Gesichtspunkt der "Methodenfreiheit" lässt sich zusammenfassend folgendermassen interpretieren:

- (1) Die Ansicht von BLANKERTZ, in verschiedenen didaktischen Modellen seien Aspektverschiedenheiten wirksam, lässt sich bezüglich der "Methodenfreiheit" bestätigen. Verschiedene didaktische Ansätze und Akzentuierungen führen zu verschiedenen Lösungen des Problems, wie frei die am Lehr-Lern-Prozess Beteiligten in speziellen Entscheidungsbereichen handeln können oder sollen.
- (2) Das Problem der "Methodenfreiheit" wird unterschiedlich gewichtet und unterschiedlich tief oder ausführlich reflektiert. Jedenfalls steht es in engem Zusammenhang mit der je wirksamen Auffassung von Unterricht, Lehrer-Schüler-Bezug, Lehr- und Lernprozess, Theorie-Praxis-Bezug usw.
- (3) Die "Methodenfreiheit" im Sinne des Planungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsmonopols des Lehrers erfährt tendenziell eine Einschränkung, die von zwei verschiedenen Begründungen bestimmt wird:
 - Eine instruktions-, kognitions-, lern- oder curriculumtheoretische Tendenz (didaktischer Modellentwicklung) macht spezifische fach- und systemimmanente Gründe (Sachstruktur, Lernhierarchie, kognitiver Strukturaufbau, Determinanten des Informationsverarbeitungsprozesses u.a.m.) geltend.
 - Eine sozial- und humanpsychologisch, gesellschaftskritisch, kommunikativ, emanzipatorisch ... orientierte Richtung betont die Gründe, die es erfordern, das Entscheidungsmonopol des Lehrers zugunsten der Schülermitbestimmung abzubauen.
- (4) Wie die "Methodenfreiheit" verschieden instrumentalisiert oder konkretisiert, funktional interpretiert und rational legitimiert

wird, soll die folgende Uebersicht illustrieren. Mit der dabei vollzogenen Komplexitätsreduktion ist allerdings ein Informationsverlust verbunden, der zu Missverständnissen Anlass geben könnte.

Autor	Legitimations- richtung	Funktion der Metho- denfreiheit	Instrumentali- sierung
KLAFKI (a)	Ziel-Inhalt-Ange- messenhaft: "Primat der Didak- tik i.e.S."	den richtigen Weg zum voraus be- gründeten Ziel fin- den	Methodenreflexion und rationale Ent- scheidung i.S.der "Did.Analyse" und der "Hauptfaktoren der Unt.methode"
KLAFKI (b)	Primat der Ziel- entscheidungen	Aufbau von Selbst- bestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit der Schüler	offene Entwürfe für flexibles, schüler- zentriertes Unter- richtshandeln; Mit- planung der Schü- ler
HEIMANN	Interdependenz aller Unt.faktoren Methoden führen "historische Exi- stenz"	Einsatz des "opera- tiven theoretischen Bewusstseins"; In- beziehungsetzung aller relevanten Fak- toren	methodische Ent- scheidungen mit einem "mittleren Mass wissenschaft- licher Begründet- heit"; Struktur- analyse
SCHULZ	Kompetenz, Autono- mie und Solidari- tät in den Berei- chen der Sach-, Ge- fühls- und Sozial- erfahrung	Verständigung zwi- schen prinzipiell handlungsfähigen Subjekten; möglichst baldige symmetrische Interaktion	gemeinsame Pla- nung, Planungs- korrektur, Planung von Alternativen; Variabilität, Revi- dierbarkeit, Diffe- renzierung
SCHORB	Intention trifft auf Basisschicht	Bewältigen von Unterrichtsstörungen	Flexibilität und Komplexkapazität des Lehrers; Stra- tegien der Konflikt- bewältigung
SCHAEFER und SCHALLER	Initiierung von emanzipations- fördernden Pro- zessen	Herstellen einer symmetrischen Kommu- nikation, Schaffen ei- nes komm.Spiel- und Verhandlungsraumes	Verhandlung von Zielen und Verfah- ren; Meta-Kommu- nikation; Diskurs aller Beteiligten

Autor	Legitimations- richtung	Funktion der Metho- denfreiheit	Instrumentali- sierung
GAGNÉ	Aufbau intellektu- eller Fertigkeiten im Rahmen von Lernhierarchien	Lernpsychologische Stimmigkeit	Analyse von inter- nen /externen Be- dingungen, Zuord- nung von Methoden
AEBLI	Aufbau von kogni- tiven Strukturen in verschiedenen Sachbereichen	kognitionspsycholo- gische Stimmigkeit bzw. Adäquatheit	Wahl von sach- und kognitionsgerechten Grundformen des Lehrens
BRUNER	Aufbau kognitiver Strukturen und Kodierungssysteme	Ingangsetzen von Entdeckungspro- zessen	pragmatisches Ver- suchen und Ge- stalten; Heuristik methodischen Ent- scheidungsverhal- tens
AUSUBEL	Hierarchische, kognitive Struk- turen	sinnvoll-verbales Lernen ermöglichen	Algorithmus des "expositorischen Verfahrens" be- achten/anwenden
PRELL, WEINERT und HOFER	Informationsver- arbeitung ist variabel	Individualisierung und Differenzierung der Lernprozesse	Kombination von Methodenelementen zu einer psychol. optimalen Lern- struktur
KUNERT	Schule als Soziali- sation: Personali- sation, Enkultu- ration, Soziali- sierung	Berücksichtigung der "Mächtigkeit der Tiefenstruktur" in konkreten "Lern- situationen"	Erzeugung, Struk- turierung, Reduk- tion von Varietät und Komplexität i.S. revidierbaren, offenen, schüler- zentrierten Unter- richts
KOENIG und RIEDEL	Optimierung von Lernprozessen	optimale Voraus- setzungen für Lehr- Lern-Prozesse	"Freiheitsver- brauch" i.S. der algorithmischen Anpassung der Verfahren an Schüler und Lern- stoffe; Planungs- monopol des Lehrers

Angesichts der Vielfalt der didaktischen Modelle und Ansätze drängt sich die Frage nach den Möglichkeiten einer Synthese auf. Ohne hier die Integrationsversuche von PETERSEN, RIEDEL und anderen darzustellen (645), möchte ich bezweifeln, dass es möglich und sinnvoll ist, eine widerspruchsfreie Synthese aller didaktischen Modelle herzustellen. Ich gehe vielmehr davon aus, dass sich die didaktischen Ansätze und Hauptrichtungen (646) um einen "Strukturkern" lagern, der im weitesten Sinn die didaktische Problematik betrifft, werde diese nun bildungs-, lern-, sozialisations-, struktur-, kommunikations- oder instruktionstheoretisch ... definiert. Die einzelnen Modelle lassen sich kaum in die Dichotomie von "richtig-falsch" oder "wahr-unwahr" einspannen; als offene Vorstellungen lassen sich die Ansätze kritisch vergleichen, ergänzen und modifizieren - wie beispielsweise KLAFKI, SCHULZ u.a. eindrücklich demonstrieren.

Die Einheit der Didaktik, die m.E. als "Strukturkern" eines Problemfeldes zu bezeichnen ist, liegt dann weder in einer Schnittmenge noch in der Summe aller Ansichten oder im kleinsten gemeinsamen Nenner, sondern im spannungsreichen Untersuchungsfeld (Mensch und Welt, Stoff und Ziel, Ziel und Methode, Lehren und Lernen usw.), im Forschungsprozess und in dem ihm entsprechenden "Struktur-, Methoden und Problembewusstsein ... , das anlässlich fälliger didaktischer Entscheidungen operativ werden soll" (647).

Sowohl im historischen Rückblick als auch in der Betrachtung gegenwärtiger Didaktikmodelle erweist sich "Methodenfreiheit" als ein Problem der Planung, Entscheidung, Auswahl und Gestaltung, das heisst: als ein Handlungsproblem.

Mit der Unterrichtsmethode als Erscheinung, die zu beobachtbaren, z.T. messbaren und deshalb vergleichbaren Handlungseffekten führt, setze ich mich im folgenden Abschnitt auseinander.

645) PETERSEN W.H., Didaktik als Strukturtheorie des Lehrens. Henn, Ratingen 1973 ; RIEDEL H., Allgemeine Didaktik und unterrichtliche Praxis. Kösel, München 1977

646) SCHROETER G., Strömungen der Gegenwartsdidaktik, 1980

647) HEIMANN P. in: HEIMANN/OTTO/SCHULZ 1969/4., 10

3.3. Empirische Befunde

Mit den Begriffen "Unterrichtsforschung", "Lehr-Lern-Forschung", "empirische Befunde" usw. verbindet man allgemein die Erwartung, wissenschaftlich gesicherte Einsichten, d.h. Ergebnisse im Sinne "verifizierter Hypothesen" zu erhalten.

Wie stark sich im Rahmen der noch jungen Geschichte der Unterrichtsforschung das Untersuchungsdesign gewandelt haben mag, so eindeutig ist die Absicht spürbar, Unterrichtsverfahren und Lehrmethoden empirisch so in den Griff zu bekommen, dass der hermeneutisch und geisteswissenschaftlich-historisch nicht zu bewältigende Methodenstreit endgültig zu beenden wäre. Eindeutige und empirisch fundierte Aussagen zur Ueberlegenheit/Unterlegenheit gewisser Methoden müssten die "Methodenfreiheit" des Lehrers bzw. der am Lehr-Lern-Prozess Beteiligten rigoros einschränken. Anders gewendet: Empirische Forschungsergebnisse könnten und müssten im methodischen Gestaltungs- und Handlungsspielraum eine entscheidungsentlastende Funktion erhalten.

Eine Abhandlung des Problems "Methodenfreiheit" darf deshalb die empirische Perspektive nicht ausschliessen -, auch dann nicht, wenn derzeit von einer "Krise empirisch-analytischer Forschung" gesprochen werden muss (648), auch dann nicht, wenn einzelne Untersuchungen (forschungs-) methodisch anfechtbar sind und zu widersprüchlichen Ergebnissen führen.

Es kann hier weder um das Herstellen einer kritischen Uebersicht über Untersuchungen der Lehrmethodenforschung noch um einen eigenen empirischen Beitrag gehen.

Im Rückgriff auf vorhandene Uebersichtsreferate lässt sich immerhin der derzeitige Diskussionsstand - insofern er für die Frage nach der "Methodenfreiheit" relevant ist - skizzieren und die Frage

648) MOSER H., Probleme der Unterrichtsforschung. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis. Klett und Ballmer, Zug 1981, 269 - 276

nach der Effizienz von Unterrichtsmethoden abklären. Ueberdies sollen einige Teilprobleme und Untersuchungen exemplarisch erörtert und das Problem einer empirisch fundierten Didaktik skizziert werden (649).

3.3.1. Ansätze zur vergleichenden Erforschung von Unterrichtsmethoden

WALLEN und TRAVERS geben im zehnten Kapitel des "Handbook of Research on Teaching" von N.L. GAGE eine Uebersicht über die Erforschung von Lehrmethoden, wie sie von ca. 1930 - 1960 in den USA anzutreffen war.

An diesem Text sind drei Merkmale beachtenswert: der pragmatische Forschungsansatz (1), der Versuch, die "Wurzeln der Lehrmethoden" zu differenzieren (2) und die Tendenz zur lernpsychologischen Fundierung der Methodenkonstruktion und -analyse (3).

649) Im folgenden werden einige Uebersichtsreferate berücksichtigt:

- WEINERT F., Analyse und Untersuchung von Lehrmethoden. Deutsche Bearbeitung von "Analysis and Investigation of Teaching Methods" von WALLEN/TRAVERS. In: INGENKAMP K. (Hrsg.), Handbuch der Unterrichtsforschung. Beltz, Basel 1979 Bd. II, 1222 - 1351
- ROTH L., Effektivität von Unterrichtsmethoden. Schroedel, Hannover 1971
- DUBIN R./TAVEGGIA T.C., Das Unterrichtsparadox. In: MENCK P./THOMA G. (Hrsg.), Unterrichtsmethode. Kösel, München 1972, 14 - 42
- HEIDENREICH W.D./HEYMAN H.W., Lehr-Lern-Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 1976 II, 225 - 251
- GAGE N.L./BERLINER D.C., Pädagogische Psychologie. Urban, München 1977
- WALTER H., Einführung in die Unterrichtsforschung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt 1977, 107 ff.
- SCHULZ Th., Methoden und Medien der Erziehung. Juventa, München 1978
- EINSIEDLER W., Lehrmethoden. Probleme und Ergebnisse der Lehrmethodenforschung. Urban, München 1981
- EINSIEDLER W., Unterrichtsforschung. In: SCHIEFELE/KRAPP, Handlexikon zur pädagogischen Psychologie. Ehrenwirth, München 1981, 386 ff.

WALLEN/TRAVERS eröffnen ihren Forschungsbericht mit dem Satz: "Lehrmethodenforschung beschäftigt sich mit den Invarianten im Verhalten der Lehrer und deren Wirkung auf den Lernprozess" (650). Die Begriffe "Lehrmethode" und "Muster des Lehrerverhaltens" werden von den erwähnten Autoren synonym verwendet. Im Unterschied zur Lehrerrolle, die immer auch Elemente der Erwartung einschliesst, verstehen sie unter "Verhaltensmuster" "einfach eine identifizierbare Gruppe von Verhaltensweisen, welche beim gleichen Lehrer erscheinen" (651): Die Lehrmethode wird durch die Verhaltensmuster des Lehrers definiert.

Es fehlt nun, wie WALLEN/TRAVERS ausführen, in der amerikanischen Forschung der 30er bis 60er Jahre nicht an Versuchen, die Überlegenheit einzelner Lehrverfahren und Unterrichtsmethoden nachzuweisen. Nach WALLEN/TRAVERS haben jedoch diese Bewährungsproben und -vergleiche zweier Lehrverfahren nur geringe wissenschaftliche Bedeutung, weil sie "auf den Vergleich einer vage definierten Bedingung mit der einer anderen, ebenso vage definierten" beschränkt blieben (652).

Zur Illustration seien hier einige Mängel erwähnt, mit welchen die Vergleichsuntersuchungen behaftet sind - und sein können:

- Dem Lehrer wird zugemutet, nach Belieben nacheinander das eine oder andere Verhaltensmuster bzw. die eine oder andere Methode zu realisieren.
- Die Frage, ob Cluster von Verhaltenseigenschaften konstant bleiben oder von Tag zu Tag (oder von Lehrsituation zu Lehrsituation) fluktuieren, wird vernachlässigt.
- Die berücksichtigten Variablen werden eher intuitiv abgeleitet und weniger empirisch ermittelt.
- Manche Untersuchungen gehen von der unreflektierten Voraussetzung aus, dass in den Verhaltensmustern der Lehrer tatsächlich Differenzen festzustellen sind.
- Die Tatsache, dass Lehrer über verschiedene und teilweise widersprüchliche Verhaltensmuster verfügen, bleibt oft vernachlässigt.

650) WALLEN/TRAVERS 1970 II, 1221

651) WALLEN/TRAVERS 1970 II, 1228

652) WALLEN/TRAVERS 1970 II, 1259

Die Möglichkeit, dass verschiedene Effekte mehr auf die Unterschiede innerhalb einer Lehrmethode oder der Schülerindividualitäten als auf die Unterschiede zwischen den Methoden zurückzuführen wären, bleibt meistens unbeachtet.

- Ein weiterer Einwand richtet sich auf die mögliche Verwechslung verschiedener Variablen. Oft lässt sich nicht belegen, ob ein Effekt oder eine Leistungsdifferenz auf die Methode (i.S. der unabhängigen Variable) oder auf die unterschiedliche Qualifikation der Lehrer - oder gar auf den "Hawthorne effect" (Neuartigkeit des Versuchs) zurückzuführen ist.
- In manchen Untersuchungen wird nur eine geringe Zahl von Lehrern berücksichtigt.
- Meistens wurde in die "Papier- und - Bleistift-Messverfahren" grosses Vertrauen gesetzt.
- Vielfach wurden nur Variablen, die sich dichotomisieren lassen, berücksichtigt (z.B. "beachtet den Schüler" - "beachtet den Schüler nicht").

Als Hauptmangel darf wohl die Tatsache bezeichnet werden, dass das, was man unter einer bestimmten "Methode" verstand, nicht genau, das heisst nicht im Sinne eines operational definierten Verhaltensmusters festgelegt wurde: "Wir können feststellen, dass des einen 'Vortragsmethode' des andern 'Diskussionsmethode' sein mag"(653).

Insgesamt lassen sich die Versuche, Methodenvergleiche auf die Vergleiche des Lehrerverhaltens zu reduzieren, als gescheitert bezeichnen.

Die Verhaltensmuster des Lehrers und die Lehrmethoden können von verschiedenen geistigen Grundlagen getragen, die Wahl oder Ablehnung einer Methode kann nach WALLÉN/TRÄVERS verschiedenartig motiviert sein:

- von Lehrtraditionen (Ein Lehrer lehrt so, wie er selber unterrichtet worden ist)
- von sozialen Lernerfahrungen des Lehrers (Ein Lehrer bekräftigt seine Schüler im Sinne seiner eigenen sozialen Wertorientierung)

653) WALLÉN/TRÄVERS 1970 II, 1295

- von philosophisch-pädagogischen Traditionen (Ein Lehrer orientiert sich am Gedankengut der Anthroposophen, der Vertreter der Arbeitsschule, der Kritischen Pädagogik)
- von den persönlichen Bedürfnissen des Lehrers (Ein Lehrer wählt den "offenen Unterricht" antiautoritärer Prägung, weil er nicht autoritär sein will oder zu sein wagt)
- von den schulisch-institutionellen Bedingungen (Ein Lehrer wählt den Frontalunterricht, weil er darin am leichtesten jene Disziplin herstellen kann, die vom Schulvorsteher, von den Lehrerkollegen oder von den Eltern gewünscht, erwartet und geachtet wird)
- von den Forschungsergebnissen der Lernpsychologie (Ein Lehrer orientiert sich beispielsweise an der von SKINNER/CORRELL entfalteten Verhaltens- und Lernpsychologie).

Diese Beispiele zeigen, "dass die Muster des Lehrerverhaltens und die durch sie repräsentierten Lehrmethoden in erster Linie Ergebnisse von Kräften sind, die wenig mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen über das Lernen gemeinsam haben", dass die Wahl der Unterrichtsmethode wahrscheinlich "viel stärker von philosophischen und kulturellen Traditionen sowie von den Bedürfnissen der Lehrer und der Professoren der Pädagogik als von der Lernforschung beeinflusst wird" (654).

Genau dies, so ist beizufügen, könnte eine empirisch zu überprüfende Hypothese sein.

Welche Schlussfolgerungen ziehen WALLEN/TRAVERS aus der von ihnen referierten Erforschung von Lehrmethoden?

Die Autoren kommen zu Ansicht, "dass durch Lehrmethoden anscheinend nicht viele Differenzen bewirkt werden, oder - um es noch genauer zu sagen - dass es kaum Beweise für die Ueberlegenheit der einen gegenüber einer anderen Methode gibt" (655).

654) WALLEN/TRAVERS 1970 II, 1254

655) WALLEN/TRAVERS 1970 II, 1303

Die Kritik an den alten "Schrotschuss"-Untersuchungen, die zu ihrer Zeit zwar nützlich gewesen sein mochten, ist unzweideutig: "Da Lehrmethoden weitgehend jenseits eines wissenschaftlichen Kontextes entstanden sind, können Arbeiten, die die Effektivität der einen mit der einer anderen Methode vergleichen, kaum als ein Programm wissenschaftlicher Forschung angesehen werden" (656).

Die Analyse der Beziehungen zwischen Prinzipien des Lernens (z.B. Verstärkung, Motivation, Lernhaltung und Transfer, Individualisierung, Modellernen, Selbsttätigkeit) und verschiedenen Lehrmethoden (z.B. Vortragsmethode, Rezitationsmethode, Diskussionsmethode, Demonstrationsmethode, Methode der "Selbstauswahl", Lernen mit Lehrmaschinen, Projektmethode usw.) führen WALLEN/TRAVERS zur Ansicht, "dass verschiedene Lehrmethoden unterschiedliche Prinzipien des Lernens betonen und andere vernachlässigen. Wenn das der Fall ist, besteht nur eine geringe Wahrscheinlichkeit, dass irgendeine Lehrmethode irgendeiner anderen wirklich überlegen ist, wenn die gesamten Wirkungen des Unterrichts bewertet werden" (657).

Zu ähnlichen Ergebnissen wie WALLEN/TRAVERS kommen DUBIN/TAVEGGIA, die 91 amerikanische Untersuchungen, in welchen Lehrmethoden hinsichtlich ihrer Wirkungen verglichen wurden, einer Sekundäranalyse unterzogen haben (658).

Die Ergebnisse dieser Analyse von Datenmaterial über Vergleiche von College-Lehrmethoden zeigen, "dass keine bestimmte College-Lehrmethode einer anderen gegenüber messbare Vorzüge aufweist, sofern die Prüfungsleistungen der Studenten als Mass dienen" (659).

Im einzelnen liefern DUBIN/TAVEGGIA Gesichtspunkte, die uns das Problem der komparativen Untersuchungen neu zu sehen lehren. Ich greife im folgenden drei Aspekte heraus: Die Kritik an der Reduktion der Unterrichtssituation, die Kritik der ideologischen Voraussetzungen und den Versuch, einen neuen Ansatz zu finden.

656) WALLEN/TRAVERS 1970 II, 1258

657) WALLEN/TRAVERS 1970 II, 1335

658) DUBIN/TAVEGGIA a.a.O. 1972

Die Kritik von DUBIN/TAVEGGIA richtet sich vorerst auf die den Vergleichsuntersuchungen zugrundeliegende Reduktion der Unterrichtssituation. Meistens wird unkritisch vorausgesetzt, die durch die Lehrmethoden bedingten verschiedenen 'inputs' stünden in direkter Beziehung mit den als 'outputs' bezeichneten Examensleistungen (Wissenstests, Abschlussprüfungen).



Nach DUBIN/TAVEGGIA wird die als black-box bezeichnete Unterrichtssituation auf College-Ebene nicht nur von der Lehrmethode, sondern auch von Faktoren wie Studienfach-Wahl, Wissensgrundlagen und Lernmotivation bestimmt. Die Lehrmethode (Vorlesung, Diskussion, überwachtes unabhängiges Studium, nicht-überwachtes unabhängiges Studium, Gruppenarbeit u.a.m.) scheint demnach nicht die einzige Variable zu sein, die bei der Beurteilung von Leistungsprüfungen am Schluss einer Lernphase zu berücksichtigen ist.

Die Kritik richtet sich jedoch nicht nur auf die recht bescheidene Ansicht, der Kontrast zwischen zwei oder drei Lehrmethoden lasse sich an den Auswirkungen, d.h. an Prüfungsergebnissen ablesen; da sich keine Unterschiede feststellen liessen, wurde nach Verfahrensfehlern gesucht oder es wurde geltend gemacht, die jeweiligen Lehrmethoden kontrastierten zu wenig. In beiden Fällen wurde somit die Problemstellung keiner Revision unterzogen.

Die mangelnde Beweiskraft des Datenmaterials und die nicht nachweisbare Ueberlegenheit/Unterlegenheit einzelner Lehrmethoden könnten den Schluss nahelegen, alle Verfahren als gleichwertig anzusehen.

Nach DUBIN/TAVEGGIA gab die Unterschiedslosigkeit aber einem exakt entgegengesetzten Schluss seinen Entfaltungsraum: Jeder Lehrer konnte seine private Vorliebe für eine bestimmte Lehrmethode pflegen, ohne von den Untersuchungsbefunden zu einer Revision seiner Ansichten und seiner Lehrpraxis genötigt zu werden.

So wurden denn methodische Neuerungen weniger von empirischen Forschungsergebnissen als von Lehrtraditionen des College-Unterrichts, von der Entwicklung des zahlenmässigen Verhältnisses von Lehrkörper und Schülerschaft sowie von philosophischen oder soziologischen Positionen (Individualisierung: "progressive education"; Kleingruppenforschung: "sensitivity training") beeinflusst.

"Die ideologische Ueberzeugung, Tutorien und kleine Gruppen seien beim College-Unterricht am effizientesten, hatte Untersuchungen und Experimente zur Folge, die diese Ueberzeugung wissenschaftlich untermauern sollten. Das Motiv für die vergleichenden Untersuchungen war, den Beweis für etwas zu erbringen, was sich in den Köpfen der Lehrer bereits festgesetzt hatte" (659).

Die ideologischen Voraussetzungen der Vergleichsforschung sind somit in der vorgefassten Meinung und Neigung zu suchen, aus der heraus ein gewohntes, ein von äusseren Umständen diktiertes oder ein von philosophischen Positionen bestimmtes Lehrverfahren im Nachhinein wenn nicht als "überlegenes", so doch als "nicht-unterlegenes" nachzuweisen.

Nach Ansicht von DUBIN/TAVEGGIA kann die komparative Untersuchung der beschriebenen Art zu keinen neuen Ergebnissen führen. Mit andern Worten: Die Forschungsfrage muss neu formuliert werden, denn "das analysierte Datenmaterial zeigt, dass wir über College-Lehrmethoden nichts Neues entdecken werden, wenn wir keine neuen Fragen stellen und sie nicht durch Forschungen zu beantworten suchen, die sich von denen der Vergangenheit beträchtlich unterscheiden" (660).

659) DUBIN/TAVEGGIA 1972, 26

660) DUBIN/TAVEGGIA 1972, 38

Die Autoren geben drei Impulse zur Neuformulierung der Forschungsaufgabe:

- Erstens ist zu fragen, was zwei beliebige und unterschiedliche Methoden gemeinsam haben. Einem Hinweis von HILGARD folgend, vermuten DUBIN/TAVEGGIA, dass nicht nur die Prüfungsfragen, sondern auch die Leistungsergebnisse weit mehr von den zugrundegelegten Lehrbüchern bestimmt werden als von den Lehrmethoden. "Wenn Lehrbücher den Lernerfolg der Studenten am meisten beeinflussen, dann sollten in Zukunft die Unterschiede zwischen den Lehrbüchern und nicht zwischen den Lehrmethoden untersucht werden" (661).
- Zweitens kann die Problematik nur neu umrissen werden, wenn die Vorstellung von der Unterrichts-black-box zugunsten einer Analyse des Zusammenhanges zwischen Lehren und Lernen aufgegeben wird.
- Dies setzt schliesslich drittens den Entwurf von Modellen der Unterrichtssituation und die Bestimmung ihrer konstitutiven und wirksamen Faktoren voraus.

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass die (amerikanischen) komparativen Untersuchungen der 40er- bis 60er Jahre das Problem der Methodenfreiheit in keiner Weise, das heisst weder positiv noch negativ zu lösen vermochten.

Die Forschungsergebnisse legen nicht nur keinen Methodenmonismus nahe, sie sind auch nicht geeignet, den Begriff "Methodenfreiheit" empirisch zu fundieren. Es ist vielmehr so, dass sie der Willkür, der vorgefassten Meinung, den privaten und ideologisch bestimmten Ansichten Tür und Tor öffnen. Andererseits legt diese Zwischenbilanz den Standpunkt nahe, bis auf weiteres den Anspruch des Methodenpluralismus gelten zu lassen.

Im folgenden ist deshalb zu fragen, ob die neuere Unterrichtsforschung die Forschungsaufgabe in einer modifizierten und für die Problematik der "Methodenfreiheit" ergiebigeren Weise aufgegriffen hat.

661) DUBIN/TAVEGGIA 1972, 37

3.3.2. Zur Frage der Effektivität von Unterrichtsmethoden

Auch in der europäisch-deutschsprachigen empirischen Unterrichtsforschung gibt es eine (noch andauernde) Tradition, die Ueberlegenheit einer Unterrichtsmethode über andere Verfahren nachzuweisen (lehrerzentrierter vs. schülerzentrierter Unterricht; programmierte vs. konventionelle Unterweisung; Gruppen- vs. Frontalunterricht), denn "das allgemeine und gleichzeitig konkreteste Konstitutivum der Unterrichtsmethode ist die bei ihrer Begründung mitgedachte Effektivität" (662). Es liegt nahe, Organisationsformen wie "Frontalunterricht", "Partnerunterricht", "Gruppenunterricht" usw. oder Verfahren wie "programmierter Unterricht", "operatorische Methode", "synthetische und analytische Methode" ... zu vergleichen. Insofern diese Vergleiche und Analysen eine der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes entsprechende Variablenisolation, -variation, -bündelung und -wechselwirkung zu erfassen versuchen, ergeben sich vielfältige methodische Probleme (663).

In einzelnen Fragestellungen geht es beispielsweise darum, festzustellen, ob verschiedene Lehrverfahren oder Organisationsformen und unterschiedliche Intelligenzpotentiale von Schülern hinsichtlich Lernzuwachs, Behalten, Kreativität, Schülerverhalten, Zufriedenheit, Lernbereitschaft, Lernangst u.a.m. spezifische Effekte bewirken. In den meisten auf "kurze Zeit" angelegten Experimenten versucht man Variablen wie Unterrichtsinhalt, Lernziel, Unterrichtszeit, Lehrerpersönlichkeit, Unterrichtsplanung zu kontrollieren, man versucht Stichproben mittels Schulleistungs- und Intelligenztests zu parallelisieren ...

Die Komplexität der zu berücksichtigenden Faktoren, der Untersuchungsanlage und -methode führt zu Schwierigkeiten, die die Generalisierbarkeit mancher Ergebnisse in Frage stellen (664).

662) ROTH L., Effektivität von Unterrichtsmethoden. Schroedel, Hannover 1971, 13

663) WALTER H., a.a.O. 1977, 9 ff. und 34 ff.

664) ACHTENHAGEN F., Unterrichtsforschung. In: SCHIEFELE/KRAPP Handlexikon zur Päd. Psychologie. München 1981, 386 ff.

Dies ist exemplarisch mit der Kritik einer Untersuchung von Margaritha WITTOCH zu belegen (665).

WITTOCH ermittelt in ihrer empirischen Untersuchung im Fach Mathematik ("Einführung in die Schlussrechnung") die Auswirkung von drei Lehrverfahren (operativer, programmierter, problem-zentrierter Unterricht) auf Kreativität, Lernerfolg und Leistungsmotivation.

Die in die Untersuchung einbezogenen drei Klassen (5. Schuljahr) wurden mittels Ergebnissen aus Schulleistungs- und Intelligenztests parallelisiert.

Der Unterricht in den drei Versuchsklassen bzw. Methoden wurde von derselben Lehrerin erteilt. Nach Ablauf des Unterrichts (20 Stunden inkl. 3 Stunden Prüfungsarbeit) wurde der Lernerfolg (mit je drei für die entsprechenden Lehrverfahren typischen Aufgaben), die Kreativität (Flüssigkeit, Beweglichkeit, Originalität) und die Leistungsmotivation (Hoffnung auf Erfolg, Furcht vor Misserfolg) gemessen.

Das Ergebnis lautet:

"Der Lernerfolg nach dem Problemzentrierten Mathematikunterricht ist bedeutend grösser als der nach dem Operativen oder Programmierten Unterricht. Die Überlegenheit zeigt sich bei Aufgaben unterschiedlichster Art und Schwierigkeit. Der Lernerfolg ist weder von den anfänglichen Schulleistungen noch von der im Vortest gemessenen Intelligenz abhängig ... Problemzentriert unterrichtete Schüler sind den beiden anderen Schülergruppen nicht nur im Lernerfolg überlegen, sondern auch in dem Erfolgsmotiv und der Fähigkeit, einfallsreich und eigenständig zu denken ... Beim Problemzentrierten Mathematikunterricht werden die allgemeinen Bildungsziele, Förderung der schöpferischen Kräfte und der geistigen Initiative verwirklicht, aber nicht - wie vielfach argumentiert wird - auf Kosten der fachlichen Fähigkeiten" (666).

Die Untersuchung von WITTOCH weist - abgesehen von ihrem anregenden didaktischen Gehalt - einige Mängel auf, die die Problematik einschlägiger Untersuchungen kennzeichnen:

665) WITTOCH M., Neue Methoden im Mathematikunterricht. Schroedel, Hannover 1973

666) WITTOCH M., a.a.O. 1973, 140 f.

- Im Untersuchungsplan wird die "operative Methode" (PIAGET) auf die Verwendung eines Rechenbuches und auf das Lösen von 51 Aufgaben eingeschränkt, der "programmierte Unterricht" auf die Bearbeitung eines Programms (Heft 4 des Bandes "Programmierter Rechenunterricht für das 5. Schuljahr"). Die "Problemzentrierte Methode" umfasst 11 Übungsaufgaben, die z.T. im Sinne eines Lehrgesprächs, z.T. in Partner- und Gruppenarbeit erarbeitet werden (667).
Mit andern Worten:
Die Unterrichtseinheiten sind organisatorisch und sozial verschiedenartig strukturiert.
- Alle drei Methodenformen werden von der gleichen Lehrkraft realisiert. Es ist hingegen anzunehmen, dass diese Lehrkraft bezüglich Methodenvariation unterschiedlichen Voraussetzungen, Vorerfahrungen und Lehrkompetenz besitzt.
- Es ist auch höchst fragwürdig, ob eine in der "operativen Didaktik" bewanderte Lehrkraft dem Rechenbuch ("Welt der Zahl" von OEHL/PALZKILL) folgen - und das Problem der "Schlussrechnung" - z.B. im Sinne der "Methodenfreiheit" - nicht effektiv-handelnd d.h. enaktiv repräsentiert einführen würde.
Methodeninterne Variationen bleiben somit unberücksichtigt.
- Die "programmiert" unterrichtete Klasse erhält eine Einführung in die Arbeit mit Programmen; dies belegt, dass beispielsweise die Vertrautheit der Schüler mit gewissen Lehr- und Lernformen grösser oder kleiner sein kann.
- Die Schrift von WITTOCH - Schülerin von Wolfgang METZGER - zielt auf eine globale Empfehlung der "Problemzentrierten", d.h. gestaltpsychologisch orientierten Methode (KOEHLER, WERTHEIMER, DUNCKER, KATONA, LUCHINS).
Die Generalisierung wird aber nur von der Untersuchung an e i n e m Inhalt gewonnen, wobei überdies unbeachtet bleibt, welche Elemente des Entdeckens und Umstrukturierens usw. auch im "operativen" und "programmierten" Unterricht vorkommen.
- Die Aussagen über die Einflüsse der verglichenen Unterrichtsmethode auf die Kreativität sind m.E. statistisch fragwürdig, wird doch beim Vergleich der drei Stichproben ein Verfahren verwendet (U-Test), das nur für den Vergleich von zwei Stichproben verwendbar ist (668).

Die an WITTOCHs Untersuchung aufgezeigten "Schwachstellen" stimmen weitgehend mit den "spezifischen Problemen der

667) WITTOCH M., a.a.O. 1973, 26 ff., 36 ff. und 168 ff.

668) WITTOCH M., a.a.O. 1973, 43 (Tabelle 3) und 76 (Tab.14).

Lehrmethodenforschung", wie sie H. WALTER auflistet, überein (669):

- die theoretisch postulierten Lehrmethoden-Effekte lassen sich in der Realität nur durch systematische Isolation und Variation definierter Methoden Aspekte nachweisen
- unzureichende Definition unabhängiger Variablen ist oft Ausdruck einer mangelhaften (vorausgehenden) Theoriebildung
- die einer einzelnen Methode zugeschriebene "signifikant höhere Lehreffektivität" wird oft wenig präzise definiert
- oft wird zu wenig berücksichtigt, dass spezifische Methoden auf spezifische Lehrziele gerichtet sind und sich somit nur mit lehrzielorientierten Tests vergleichen lassen
- es gibt möglicherweise adressaten-spezifische, differentielle Methodeneffekte, die an pauschalen Populationsdefinitionen der Stichprobe (z.B. Schüler der 5. Klasse) nicht sichtbar werden können
- fragwürdig bleibt oft, inwieweit unkontrollierte, von der Methodenrealisation variierte Effekte die abhängige Variable beeinflussen
- es ist in der Regel schwierig, die Varianzanteile von Aktionsformen, sozialen Organisationsformen, Unterrichtsprinzipien usw. bezüglich der Kriteriumsvariablen zu bestimmen
- es scheint, dass sich die Variation von unabhängigen Variablen nicht von speziellen Lehrinhalten losgelöst untersuchen lassen
- manchmal werden spezifische Informationen über die Adressaten und deren Voraussetzungen bezüglich der gewählten Methoden nicht oder zu wenig präzise ermittelt

...

In Rücksicht auf diese Schwierigkeiten und auf den Verzicht, globale Methodenvergleiche durchzuführen, versucht man neuerdings einerseits die entscheidenden Elemente innerhalb einer Methode zu identifizieren, andererseits "aufzuschlüsseln, für welche Einzelziele, für welche Inhalte und für welche Lernvoraussetzungen eine Lehrmethode vorteilhaft ist" (670).

Die neuere Lehr-Lern-Forschung verzichtet auf globale Methodenvergleiche und versucht nun spezifische Effekte von Lehrmethoden zu finden.

669) WALTER H., a.a.O. 1977, 108 ff.

670) EINSIEDLER W., Lehrmethoden. Urban, München 1981, 29

EINSIEDLER hat beispielsweise in einer Lehrmethodenstudie die Methoden "Entdeckungslernen" (discovery), "Konzeptvorgabe" (advance organizer i.S. AUSUBELs), "Konzept-Erarbeitung nach der Entdeckungsphase" (basic concept) und "hierarchisches Vorgehen" (Begriff, Regel, Problemlösen) in ihrem Effekt auf vier Lehrzielstufen bezogen. Im Nachtest zeigten sich auf den Lehrzielebenen "Wissen" und "Anwenden" keine, auf den Stufen "Transfer" und "Analyse/Synthese" signifikante Unterschiede. Im Behaltenstest erwiesen sich die Methoden zielbezogen unterschiedlich effizient (671).

Ein weiterer Versuch, nicht die Signifikanz "schwacher" Einzelstudien zum Massstab zu nehmen, bilden die sogenannten "Syntheseverfahren" oder "Meta-Analysen", Bündelungen von Einzelbefunden, d.h. formale Prozeduren, die im Sinne der Kombination von Einzelstudien und Detailergebnissen zu relativ zuverlässigen Tendenzangaben zu gelangen versuchen (672).

Komplexe Forschungsansätze arbeiten mit "Voraussetzungs-Kontext-Prozess-Muster", in welchen Wechselwirkungen zwischen Merkmalen von Personen und spezifischen Situationen erfasst werden (WEINERT). Mit der Berücksichtigung von Voraussetzungsvariablen (Lehrperson), Kontextvariablen (Schülvoraussetzungen), Prozessvariablen (Lehrer- und Schülerverhalten) und Produktvariablen (unmittelbare und langfristige Lernleistungen), mit dem Einbezug von Ziel- und Inhaltsdimensionen und ökologischen Perspektiven (soziales Klima, versteckte Lehrer-Schüler-Interaktionen, Umweltbedingungen ...) usw. werden derart hochkomplexe Untersuchungsmodelle und theoretische Aussagesysteme entwickelt, dass daraus kaum noch praktikable Entscheidungskriterien zu gewinnen sind.

672) GAGE N.L., Unterrichten - Kunst oder Wissenschaft? Urban, München 1979

671) EINSIEDLER W., a.a.O. 1981, 42

3.3.3. Adaptiver Unterricht und Unterrichtsdifferenzierung

Im Rahmen der zunehmenden Differenzierung von Untersuchungsanlagen im erläuterten Sinn sind im folgenden drei Bereiche oder Lösungsansätze zu betrachten, die für die "Methodenfreiheit" relativ praxisnahe Relevanz besitzen: Mastery Learning, ATI-Forschung und moderne Formen der Unterrichtsdifferenzierung.

(1) Im Mastery Learning-Modell geht es darum, die individuellen Differenzen im Lernergebnis durch Berücksichtigung von individuellen Unterschieden in den Lernvoraussetzungen zu beseitigen oder zu reduzieren. Wie die provokativen Titel "Alle Schüler schaffen es" (BLOOM), "Lernerfolg für alle" (CARROLL) und "Schülerselektion durch Lehrmethoden?" (KLAUER) andeuten, lassen sich diese Ansätze als "kompensatorische" bezeichnen.

Für BLOOM ist Mastery Learning "zielerreichendes Lernen", im Gegensatz zum "selektiven Lernen", das an einem überholten Begabungsbegriff orientiert ist. BLOOM versteht unter Begabung nicht nur ein nach Richtung und Ausmass vererbtes Potential, das durch Schulung innerhalb der genetischen Grenzen zu "entfalten" ist, sondern ein "Mass für den Zeitaufwand, den ein Lernender braucht, um ein Lernziel zu erreichen". BLOOM möchte die individuellen Unterschiede keineswegs wegdiskutieren: "Unsere Grundaufgabe in der Erziehung ist es, Strategien zu finden, die zwar individuelle Unterschiede berücksichtigt, dies aber auf eine Weise tun, die jedes Individuum zur vollsten Entfaltung führt" (672).

Für BLOOM ist die Kurve der Normalverteilung kein "Heiligtum"; "Sie ist einfach diejenige Kurve, die der Verteilung des Zufalls bzw. der Wahrscheinlichkeit am besten entspricht. Erziehung aber ist eine zweckvolle Aktivität, und wir bemühen uns, die Schüler

672) BLOOM B.S., Lernzielerreichendes Lernen. In: betrifft erziehung. Weinheim 1970 Nr.11, 15 ff.

Vgl. auch: BLOOM B.S. Individuelle Unterschiede in der Schulleistung: ein überholtes Problem? In: EDELSTEIN/HOPF 1973 251 - 270

das lernen zu lassen, was wir lehren" (673). BLOOM ist der Ansicht, "dass 95 % der Schüler ... lernen können, ein Stoffgebiet sehr gut zu beherrschen, wenn ihnen genügend Zeit und angemessene Hilfen gegeben werden" (674). Das bedeutet: Die Instruktion (Lernhilfen, Lernzeiten, Lernarten, Lehrformen, Lernmaterialien usw.) muss den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen der Schüler angepasst werden. Das Prinzip der Individualisierung kann demnach nur durch die Schaffung einer flexiblen Lernumwelt, d.h. durch hochstrukturierte und -differenzierte Lehr-Lern-Situationen konkretisiert werden.

Innerhalb einer derartigen Instruktionsstrategie erhalten Prüfungen keine selektive, sondern eine lerndiagnostische Funktion: vor- und zwischengeschaltete Leistungstests sollen einerseits lernzielbezogene Diagnosen ermöglichen und andererseits "alternative Lernquellen" (Partner- und Tutorenhilfe, Einsatz audiovisueller Hilfsmittel, eingeschobene Übungsphasen, Bearbeitung von Zusatzinformationen, Arbeit mit Lernprogrammen usw.) erschliessen helfen bzw. eine eigentliche Lernberatung ermöglichen.

Für John B. CARROLL ist der "Lernerfolg für alle" von fünf Faktoren abhängig (675):

Begabung	Individuen, die sich in der Art ihrer Fähigkeiten unterscheiden, benötigen unterschiedlich viel Zeit zum Erreichen des gleichen Lernziels. Für CARROLL stehen nicht die genetischen Differenzen, die durch die Vorschulerziehung ausgeglichen oder verstärkt werden, im Vordergrund, sondern deren didaktische Interpretation. Begabungsunterschiede wirken sich didaktisch als unterschiedlicher Lernzeitaufwand aus. Letzterer lässt sich wahrscheinlich in einer Kurve der Normalverteilung darstellen.
----------	---

673) BLOOM B.S., a.a.O. 1970, 16

674) BLOOM B.S., a.a.O. 1970, 17

675) CARROLL J.B., Lernerfolg für alle. In: HOFER/WEINERT, Pädagogische Psychologie. Fischer, Frankfurt a.M. 1973 Bd.2, 124 - 135

CARROLL J.B., Ein Modell schulischen Lernens. In: EDELSTEIN/HOPF, Bedingungen des Bildungsprozesses. Klett, Stuttgart 1973

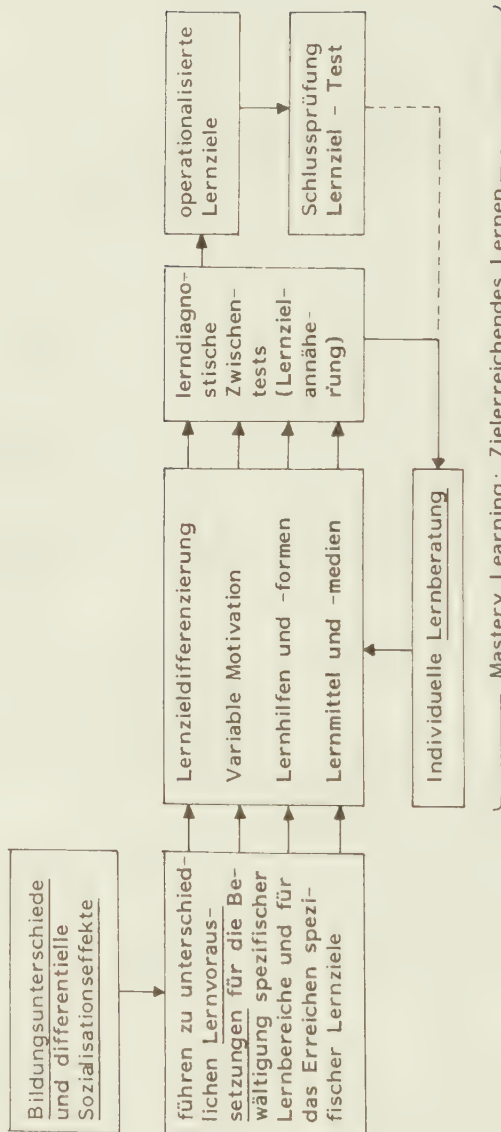
Fähigkeit, Lern – angebote aufzu- nehmen	Im Unterricht werden die meisten Lernangebote verbal erfolgen. Entscheidend scheint zu sein, dass das Lernangebot die Verständnisfähigkeit der Schüler nicht übersteigt und dass die Schüler erfassen, was gelernt werden soll.
Qualität des Unterrichts	Die Qualität des Unterrichts wird nach CARROLL von verschiedenen Variablen beeinflusst: . Komplexität der Lehrersprache . Klarheit der Begriffe, Definitionen und Erklärungen . Anordnung der Inhalte im Lernprozess . Ausmass der Uebung des Gelernten . Vermittlung klarer Vorstellungen über das Lernziel . eingesetzte Motivationstechniken . eingesetzte Materialien und Medien
Ausdauer des Lernenden	Die Ausdauer des Lernenden wird von der intrinsischen und extrinsischen Motivation bestimmt. Nach CARROLL ist die Art der Motivation weniger ausschlaggebend als die Frage, ob das für einen Lernerfolg notwendige Mass an Zeit aufgewendet wird.
Zugestandene Lernzeit	Klassenunterricht, Stundenplan und Stoffpensum führen dazu, dass die einzelnen Schüler nicht ihrem individuellen Lern- und Arbeitstempo gemäss lernen können. Dieser Schematismus ist zugunsten einer Individualisierung und Lernzeitdifferenzierung aufzugeben.

Neben der differenzierten Lernzeit ist es offenbar der Einsatz von individuell angepassten Medien (Lernspiele, selbstlehrendes Material, Programme, computergestützte Instruktion), mit welchen die individuellen Lernprozesse optimiert werden sollen. Ueberdies müssen die Lernziele operational definiert und die Annäherungswerte mit standardisierten (lerndiagnostischen) Tests überprüfbar sein.

Die Einführung des Programms "Lernerfolg für alle" scheint CARROLL vorab für die Grundschule (Sprechen, Lesen, Schreiben, Mathematik, Sachunterricht) und weniger für Lernbereiche der Kreativität und Einstellungsänderung (wo Lernziele nur schwer operationalisierbar sind) in Frage zu kommen.

Das Anliegen von BLOOM und CARROLL lässt sich im Sinne einer Uebersicht wie folgt darstellen:

Schematische Uebersicht über das "Mastery Learning"



_____ Mastery Learning: Zielerreichendes Lernen _____

Im Mastery Learning-Modell ist der Methodenpluralismus modellkonstitutiv. Wodurch wird aber die "Methodenfreiheit" legitimiert? Während der bewegliche Einsatz verschiedener Methoden vom Methodenangebot abhängt, gründet die Methodenfreiheit im variablen Eingehen auf unterschiedliche Begabungspotentiale, Lernvoraussetzungen und Sozialisationseffekte, die sich im unterschiedlichen Lerntempo, im inter- und bezüglich Thematik im intraindividuellen Ausmass der Verständnisfähigkeit und Ausdauer der Lernenden ausdrücken. Die konzeptuelle Stichhaltigkeit dieser Argumentation - und damit der psychologisch fundierte Anspruch der Methodenfreiheit - wird nicht nur durch das Fehlen lern diagnostischer Tests und themen- sowie lernzielbezogener Mediensätze erschüttert, sondern vielmehr durch das Problem der Interaktion zwischen Schülermerkmalen und Lehrmethoden in Frage gestellt. Die Methodenfreiheit wird demnach nicht nur durch die verfügbaren Lernhilfen, -formen und -medien, sondern durch die in der methodischen Entscheidung konkret zu beantwortenden Frage, welche Lernhilfen, -formen und -medien welchen Schülergruppen "individuell" (in welchen Lernsituationen) angemessen sind, begrenzt.

Im deutschsprachigen Raum hat Karl Josef KLAUER als einer der ersten die Frage untersucht, ob und wie gewisse Lehrmethoden mit bestimmten, durch (Leistungs-) Merkmale zu charakterisierende Schülergruppen interagieren (676).

KLAUER hat in zwei Versuchen mit 171 Volksschülern aus sechs Schulklassen die Hypothese überprüft, dass eine 100%ige unmittelbare Selbstkontrolle im Gegensatz zu einer 50%igen Selbstkontrolle den leistungsschwächeren Schülern ermöglicht, ihren Rückstand bezüglich orthographischer Fähigkeiten aufzuholen.

676) KLAUER K.J., Schülerselektion durch Lehrmethoden? In: MENCK P. / THOMA G. (Hrsg.), Unterrichtsmethode. Kösel, München 1972

Die in ihrer Generalisierbarkeit zwar bescheidene Untersuchung konnte die Hypothese bestätigen und die Vermutung nahelegen, dass mit der Wahl der Lehrmethode das Lernschicksal verschiedener Schülergruppen unterschiedlich beeinflusst wird.

Der Methodeneffekt stellt sich auf verschiedenen Leistungsstufen unterschiedlich dar. Dieser Sachverhalt ist am arithmetischen Mittel der Posttestfehler (aufgeteilt nach Methoden und Leistungsniveau) ablesbar: Die Verbesserungsleistung der leistungsschwächeren Schüler liegt im AM bei 2,54 - bei den leistungsstärkeren Schülern hingegen bei 0,1 (677).

	Methoden der unmittelbaren Selbstkontrolle	
	50%ig	100%ig
leistungsbessere Schüler	2,88	2,98
leistungsschwächere Schüler	8,57	6,03

KLAUER glaubt, dass die Eigenart der methodischen Lernhilfe nicht nur mit den Vorkenntnissen, sondern auch mit Schülermerkmalen wie Motivation, Einstellungen und Reifungsstufen, aber auch mit dem Übungsniveau und dem Lehrstoff interagieren. Und dies ist exakt die Fragestellung der sogenannten ATI-Forschung: Welche Schülermerkmale interagieren mit welchen Unterrichtsmethoden?

(2) Mit FLAMMER übersetzen wir den Begriff "Aptitude-treatment interaction" (ATI) mit "Wechselwirkung zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden auf das Lernergebnis" (678).

Dem ATI Ansatz liegt die Auffassung zugrunde, "dass man aufhören möge, nach der einen 'besten' Unterrichtsmethode für alle Schüler zu suchen, um statt dessen lieber deren individuellen Unterschiede zu betrachten und Methoden zu entwickeln, die sich diesen Unterschieden so anpassen lassen, dass jeder Schüler davon am besten

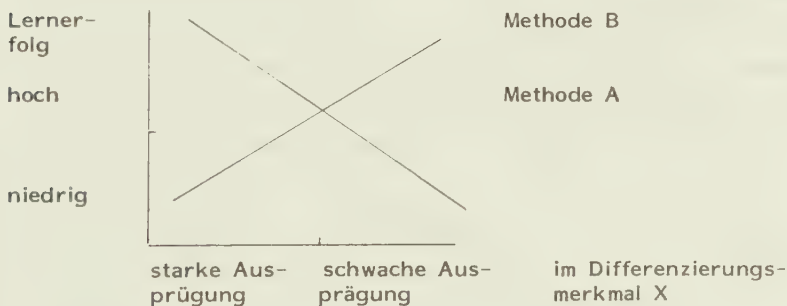
677) KLAUER K.J., a.a.O. 1972, 92

678) FLAMMER A., Individuelle Unterschiede im Lernen. Beltz, Weinheim und Basel 1975

profitiert" (679).

Die Anpassung der Methoden an Schülermerkmale - SCHWARZER/STEINHAGEN sprechen vom "Adaptiven Unterricht" - setzt eine statistische Interaktion von Schüler-Persönlichkeitsmerkmalen (Intelligenz, Motivation, Rigidität, Angst, kognitive Stile, Vorkenntnisse) und Unterrichtsmethoden (induktive oder reduktive, darbietende oder entdecken-lassende Verfahren) voraus. Im einfachsten Fall geht es um das Auffinden von "disordinalen" Wechselwirkungen von zwei Methoden (A,B) und Merkmalsausprägungen (M+, M-) eines Differenzierungsmerkmals (X).

Diese Wechselwirkung liegt, wie die folgende Abbildung zeigt, dann vor, wenn Schüler mit hoher Merkmalsausprägung (M+) unter der Methode B eine vergleichbar gute Lernleistung aufweisen wie Schüler mit schwacher Merkmalsausprägung (M-) unter der Methode A bzw. wenn (M+)-Schüler unter Methode A so schlecht abschneiden wie (M-)-Schüler unter Methode B.



Bestehen vor dem Lernprozess kriteriumsrelevante Schülerdifferenzen und werden alle Schüler nach der gleichen Methode unterrichtet, so bilden die Lernleistungen bzw. Lernerfolge lediglich die Schüler-Eingangsdifferenzen ab.

679) SCHWARZER R./STEINHAGEN K., Adaptiver Unterricht. Zur Wechselwirkung von Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. Kösel, München 1975

Die Reduktion der individuellen Eingangsdifferenzen und die Anhebung des Leistungsdurchschnitts können auf zwei Arten ermöglicht werden:

- einerseits durch merkmalspezifische Zuordnung von verschiedenen Methoden,
- andererseits durch Ausgleich der Eingangsdifferenzen (bezüglich Vorkenntnissen, Motivation, Ängstlichkeit usw.), wenn nur eine Lehrmethode eingesetzt werden soll.

Seit CRONBACHs programmatischem Aufsatz "Wie kann Unterricht an individuelle Unterschiede angepasst werden" (680) sind einige Dutzend Beiträge zur ATI-Forschung erschienen. Aufgrund einer systematischen Analyse von 90 Forschungsstudien konnte BRACHT allerdings nur in fünf Fällen eine disordinale Interaktion nachweisen (681).

Sowohl FLAMMER als auch KALLOS (in SCHWARZER/STEINHAGEN) bescheinigen der ATI-Forschung einen recht bescheidenen Erfolg. Das ATI-Forschungsprogramm weist ein stagnierendes Fortschrittmuster auf. Auf der Grundlage der vorliegenden ATI-Befunde lassen sich jedenfalls keine schüleradaptiven Unterrichtsformen zur optimalen Erreichung gegebener Lehrziele realisieren.

Abgesehen von einer forschungsstrategischen Neubelebung und -orientierung (682) scheint der geschilderte Ansatz weniger im Sinne einer experimentell fundierten Theorie als im Sinne methodischer Prinzipienbildung (FLAMMER), Heuristischer Ordnungs- und Suchraster (KLAFFKI) und didaktischer Modellbildung (WEINERTs Instruktionsmodell) praxiswirksam geworden zu sein.

680) CORNBACH (1967) in: SCHWARZER/STEINHAGEN, a.a.O. 1975, 42 ff.

681) BRACHT G.H., Experimentelle Faktoren in Beziehung zur Wechselwirkung zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. In: SCHWARZER/STEINHAGEN, a.a.O. 1975, 94 ff.

682) TREIBER B./PETERMANN F., Probleme der Unterrichtsdifferenzierung aus der Sicht des ATI-Forschungsprogramms. In: Zeitschrift f.Päd. 1976 Nr. 4, 525 - 546

FLAMMER fasst die "wichtigsten Trends" der ATI-Forschung wie folgt zusammen (683):

- Eine klare und detaillierte Unterrichtsstrukturierung hilft unsicheren, ängstlichen und wenig leistungsmotivierten Schülern; erfolgsmotivierten und angstfreien Schülern entspricht mehr ein offener Unterricht.
- Zusatzinformationen eignen sich für gute, vielseitig geförderte Schüler; Klarheit, Stoffbeschränkung und Übungsdrill ist schwächeren Schülern angemessen.
- Deduktive Verfahren entsprechen vorab älteren und intelligenteren Schülern; induktiver Unterricht ist schwächeren und ängstlichen Schülern angemessener.
- Ordnungsstiftende Zwischenfragen erleichtern das Lernen bei Schülern mit schwachem assoziativem Gedächtnis; Schüler mit starkem assoziativem Gedächtnis entwickeln offenbar eigene Memorierstrategien.
- Lernen mit Film und Fernsehen scheint für Schüler wirksamer zu sein, die mit mediengestütztem Unterricht vertraut sind.
- Textgebundene Informationsvermittlung eignet sich mehr für Schüler mit schlechter Lesefähigkeit; gute Leser nehmen mit zunehmendem Alter mehr Informationen aus Texten auf.
- Häufige Bestätigung, schülerzentrierter und leistungsentlasteter Unterricht erleichtert ängstlichen Schülern das Lernen; für angstfreie Schüler gilt manchmal das Gegenteil.

Eine Unterrichtsgestaltung, die an den erwähnten "Trends" orientiert wird, steht in Gefahr, einem Eklektizismus bzw. einer Isolierung empirischer Daten zu verfallen. Es ist zudem fragwürdig, ob die Lehrverfahren ausschliesslich den "stärksten Fähigkeiten" der Schülerindividualitäten entsprechen sollen. SALOMON unterscheidet

683) FLAMMER A., Individuelle Unterschiede im Lernen. Beltz, Weinheim und Basel 1975, 293 ff.

deshalb drei Zuordnungsmuster (684):

- Die präferentielle Zuordnung soll es dem Schüler erlauben, dadurch von seinen besonderen Fähigkeiten zu profitieren, dass der Unterricht diesen "Stärken" adaptiert wird.
- Die Nachhilfezuordnung soll es ermöglichen, Wissenslücken und Leistungsschwächen mittels Zusatzübung oder -information abzubauen.
- Die kompensatorische Zuordnung bewirkt die Bereitstellung von Lernhilfen und -mitteln, mit welchen der Schüler seine Lernschwächen gewissermassen "umsegeln" kann.

(3) Mit dieser Systematik nähern wir uns jenen Differenzierungsversuchen, die an eine weit zurückreichende, jedenfalls "vor-empirische" Tradition anknüpfen (685) und im Rahmen der "Gesamtschulprojekte" im Sinne der Schülergruppierung nach bestimmten Differenzierungskriterien zu verschiedenen Formen geführt haben (z.B. ABC- und FEGA-System, flexible Differenzierung, Fachlehrerkette, Fachschwerpunkt-Differenzierung, Team-Kleingruppen-Differenzierung, innere Wahldifferenzierung). In diesem Zusammenhang verweise ich lediglich auf die abschliessenden Bemerkungen von MORAWIETZ zu diesem Problemfeld:

MORAWIETZ stellt fest, jede Differenzierungsform, die den Zielen "individuelle Förderung, Durchlässigkeit, Vermeidung schichtenspezifischer Auslese, soziale Integration, Chancengleichheit" diene, habe bei der Verwirklichung Vor- und Nachteile, die vorgängig abzuwägen seien (686).

Bemerkenswert ist auch der Hinweis, die Lehrer hätten bei der

- 684) SALOMON G., Heuristische Modelle für die Gewinnung von Interaktionshypothesen. In: SCHWARZER/STEINHAGEN, a.a.O. 1975, 127 ff.
- 685) FISCHER M., Die innere Differenzierung des Unterrichts in der Volksschule. Beltz, Weinheim 1971/9.
- 686) MORAWIETZ H., Unterrichtsdifferenzierung. Beltz, Weinheim und Basel 1980

Einführung der Differenzierungsformen vor allem bezüglich "Abgrenzung von Fundamentum und Additum, Operationalisierung der Lernziele, Erstellung von Tests, Erstellung von Arbeitsmaterialien (zur Information und Uebung), Ausarbeitung von geeigneten Lehr- und Lernmethoden, Ueberarbeitung bereits erprobter Unterrichtseinheiten" mitzuwirken (687).

In diesem Abschnitt verfolge ich das Differenzierungsproblem nicht in die schulorganisatorische Richtung, sondern in jenen Innenraum, den Margret FISCHER zwischen die Ansprüche der Gemeinschaftserziehung und der Erziehung zur Individualität einspannt und u.a. mit der Frage spezifiziert: "Wie kann der Lehrer seinen Unterricht nach der Begabungshöhe und Leistungskraft, nach Neigungen und Interessen seiner Schüler differenzieren?" (688).

Nach GAGE und BERLINER, die in ihrem Lehrbuch "Educational Psychologie" (1975, dt. 1977) einen Drittel (nämlich 288 Seiten) dem Thema "Lehrmethoden" widmen, sind bezüglich Methodenwahl "globale Ueberlegungen" anzustellen, ist aber auch zu beachten, dass es innerhalb einzelner Methode "unzählige Variationsmöglichkeiten im Verfahren, im Stil, in der Technik und im Ablauf gibt" (689).

Diese Ueberlegungen stimmen mit der Aufschlüsselung der "Methodenfreiheit" in Methodenwahl und Methodengestaltung überein. Auf den Entscheidungsprozess bezogen, bedeutet dies (übersichtlich dargestellt):

687) MORAWIETZ M., a.a.O. 1980, 148

688) FISCHER M., Die innere Differenzierung des Unterrichts in der Volksschule. Beltz, Weinheim und Basel 1971/9., 3 f. und 7 ff.

689) GAGE N.L. /BERLINER D.C., Pädagogische Psychologie. Lehrerhandbuch der pädagogischen Psychologie. Erziehungswissenschaftliche Grundlagen für die Unterrichtspraxis. Urban, München 1977, 441

Methodenwahl

Methodengestaltung

"globale Ueberlegungen", d.h. Berücksichtigung von Faktoren wie

- Stimmigkeit der Inhalte
- Schülervoraussetzungen
- Lehrermerkmale
- verfügbare Medien
- Unterrichtsziele

Daraus resultiert:

Entscheidung für eine bestimmte Methode (bzw. für die Kombination verschiedener Verfahren i.S. einer Unterrichtsstruktur oder methodischen Synthese)

"spezifische Ueberlegungen" d.h. Berücksichtigung von methodenimmanenten Variationsmöglichkeiten wie

- Verfahrensweisen
- Stil
- Techniken
- Verlaufsformen

Daraus resultiert:

Entscheidung für einzelne Gestaltungsmomente innerhalb einer gewählten Methode (i.S. der Variabilität, die sich z.T. aus der Situation und aus dem Lehr-Lernprozess ergeben)

Im folgenden greife ich einzelne Determinanten der Methodenwahl und -gestaltung heraus:

- Methodenwahl setzt Unterscheidung von Methoden voraus. GAGE/BERLINER verweisen deshalb auf eine Klassifikation, in der 17 Unterrichtsmodelle nach verschiedenen Zielvorstellungen und theoretischen Ausrichtungen (Informationsverarbeitung, soziale Interaktion, Personalisation und Verhaltensmodifikation) aufgelistet werden.

Sowohl die theoretische Unterscheidung der vier "Ausrichtungen" als auch die Abgrenzung des Begriffs "Lehrmethode" vom Begriff "Unterrichtsmodell" bleibt unbegründet, was GAGE/BERLINER bewogen hat, eine Kategorisierung, die "einfach", "leicht verständlich" und praxisnäher zu sein scheint, vorzuziehen.

- Die Wahl einer bestimmten Methode scheint u.a. von der zu unterrichtenden Gruppengrösse abhängig zu sein. Aus nicht näher erläuterten Plausibilitätsgründen ergibt sich nach GAGE/BERLINER folgende Zuordnung:

Gruppengrösse	Lehrmethode
N = 1	Individueller Unterricht (Programmierte Unter-

	weisung, Einzelbetreuung, selbständiges Arbeiten usw.)
N = 2 - 20	Diskussionsmethode
N = 20 - 40	Unterricht in Klassen (im Sinne der Kombination verschiedener Methoden)
N = 40 - 100	Vortrag

Es scheint, dass die Unterrichtsqualität – definiert als Individualisierung, gegenseitige Rücksichtnahme, Gruppenaktivität und Kreativität – mit zunehmender Gruppengröße abnimmt (690).

Die Belege, die diese Annahme stützen, sind widersprüchlich. Zudem stehen hinter dem Begriff "Unterrichtsqualität" spezielle Zielvorstellungen:

"Auf die Frage, welche Lehrmethode die beste sei, gibt es solange keine Antwort, solange die Unterrichtsziele nicht festgelegt sind" (691).

GAGE/BERLINER diskutieren nun die möglichen Zielvorstellungen, die mit verschiedenen Lehrmethoden in Zusammenhang gebracht werden können. Dabei werden Ziele, methodenimmanente Merkmale, Entscheidungskriterien und empirische Belege derart unsystematisch verwoben, dass sich eine straffere Ordnung, die einen gewissen Überblick ermöglicht, aufdrängt.

Im Zentrum der Betrachtung stehen folgende Methoden: Vortrag, Diskussionsmethode, individuell ausgerichteter Unterricht, Humanistische Methode, Unterricht in Klassen.

Unter "Lehrmethode" verstehen GAGE/BERLINER "immer wiederkehrende Verhaltensmuster des Lehrers, die auf verschiedene Fachgebiete angewandt werden können, die für mehr als einen Lehrer charakteristisch und für das Lernen relevant sind" (692).

690) GAGE/BERLINER 1977, 430 f.

691) GAGE/BERLINER 1977, 441

692) GAGE/BERLINER 1977, 425

Methode	Zielvorstellung	Methodenmerkmale	entscheidungsrelevante Merkmale	empirische Befunde, Effizienz
(1) Vortrag	Vermittlung von Informationen	- Vortragsmethode ist billig, flexibel bezüglich Zuhörerzahl (N = 20-100), Stoffgebiet, Zeitbedarf und Geräteausstattung - Variabler Einbau in den Unterrichtsplan ist möglich - dramaturgisch gestaltbar - hohes Ausmass der Verstärkung des Vortragenden	- Vortragsmethode geeignet, wenn der Stoff nicht anderweitig verfügbar ist - der Stoff für eine bestimmte Schülergruppe auf besondere Art strukturiert und dargestellt werden muss - das Interesse am Thema geweckt werden soll - das langfristige Behalten nicht im Vordergrund steht - eine Einführung und Orientierungshilfe gegeben werden soll - das Vortragsgebiet eine hohe Übereinstimmung (ohne kontroverse Auffassungen) aufweist	- im grossen und ganzen so effizient wie andere Methoden (Vorbehalt: Angleichungseffekt = Orientierung der Schüler an Lehrbüchern bei Prüfungsvorbereitungen) - retroaktive Hemmung möglich - Behaltensleistungen nehmen bei zunehmender Vortragsdauer ab - irrelevante Gedanken kommen häufiger vor als bei der Diskussionsmethode

Methode	Faktoren, welche die Methodenwahl beeinflussen können			
	Zielvorstellung	Methodenmerkmale	entscheidungsrelevante Merkmale	empirische Befunde, Effizienz
(2) Diskussionsmethode	- Kritisches Denken bei der Bewertung von Informationen - Förderung demokratischer Fertigkeiten (zuhören, argumentieren, emotional betonte Vorurteile abbauen) - Vermittlung komplexer kognitiver und affektiver Inhalte - Schulung der Ausdrucksfähigkeit	- Bestandteil der "Entdeckungsmethode" (Problemlösen) - bei N = 2 - 20 möglich	- bessere Eignung der Diskussionsmethode, wenn das Thema einen niedrigen Übereinstimmungsgrad besitzt, d.h. kontrovers ist - Lehrer muss eine gewisse "intellektuelle Agilität" besitzen, seine überlegene Position aufgeben können, einen relativ niedrigen Strukturierungsgrad ertragen können - Informationsvermittlung braucht mehr Zeit als bei der Vortragsmethode	- bezüglich Behaltensleistung: kontroverse Forschungsergebnisse - Vortrags-Demonstrationsmethode scheint bezüglich spezieller Kenntnisse effektiver, Diskussionsmethode scheint bezüglich Problemlösen und wissenschaftlicher Einstellung optimaler zu sein

Methode	Zielvorstellung	Methodenmerkmale	entscheidungsrelevante Merkmale	empirische Befunde, Effizienz
(3) Individueller ausgerichteter Unterricht	- selbstständig arbeiten lernen - individuelle Fähigkeiten fördern bzw. Defizite wegschaffen - selbstbestimmtes (autonomes) Lernen fördern also: Selbstständigkeit Selbstbestimmung Interessen Kreativität fördern	Verschiedene Formen: - Programmiertes Lehrbuch - Lernen mit Lernmaschinen - Computer-unterstütztes Lernen - Individuell gesteuerter Unterricht	Der Unterricht ist an verschiedenen Schülermerkmalen zu orientieren: - Vorwissen - Fähigkeiten und Interessen - individuelles Lerntempo - kognitiver Stil usw. Bildung von Fähigkeitsgruppen Es sind nicht nur stabile Merkmalsunterschiede, sondern auch momentane (lernprozessbedingte) Unterschiede zu berücksichtigen	Lernzielbezogene Tests im Sinne der • Leistungsdiagnose • Ermittlung von Voraussetzungen • methodischen Effizienzkontrolle und Evaluation Forschungsbereich: ATI-Forschung

Methode	Faktoren, welche die Methodenwahl beeinflussen können			
	Zielvorstellung	Methodenmerkmale	entscheidungsrelevante Merkmale	empirische Befunde, Effizienz
(4) Humanistische Methode	- Verantwortung im Bestimmen der Lerninhalte, Ziele und Lernformen - Kreativität, Interessen, Neugier fördern - Primär soziale-emotionale Ziele: • Spontaneität • Echtheit, Selbstkongruenz • Konfliktfähigkeit • Begegnungsfähigkeit • Aufbau der Identität (Persönlichkeit) im Sinne der Selbstverwirklichung • Unabhängigkeit • Sensitivität	- Gruppendynamische Orientierung (T-Gruppe, Sensitivitätstraining) - Lernen ohne Zwang - Lernen ohne Notendruck (d.h. ohne Notengebung oder mit Selbst- oder Mitbestimmung bei der Notengebung) - prozess- und problemorientierte Lernhilfen i.S. der Lern-Beratung - Rollenspiel etc.	Spezielle gruppendynamische Schulung der Lehrer wird vorausgesetzt (TZI usw.)	Objektive Messungen fehlen bislang

Methode	Faktoren, welche die Methodenwahl beeinflussen können			
	Zielvorstellung	Methodenmerkmale	entscheidungsrelevante Merkmale	empirische Befunde, Effizienz
(5) Unterrichtsricht in Klassen	- Vermittlung von Informationen, Kontrolle des Verständnisses und des Lernfortschrittes - In beschränktem Sinne sind alle bereits erwähnten Zielvorstellungen denkbar	- Häufig i.S. der Methodenkombination anzutreffen: • Kurzvorträge • Frage-Antwort-Unterricht • Diskussion • Einzel- und Stillarbeit • kurzfristige Partner- und Gruppenarbeiten	- freie Kombination aller erwähnten Methoden ist möglich - Organisatorisch sind Klassen und Klassenzimmer gegeben - häufigste und den Lehrern vertraueste Lehrform	- Der Anteil der verschiedenen Methoden im Klassenunterricht scheint noch nicht geklärt zu sein - Die Schülerzahl ($N = 15 - 45$) scheint keinen Einfluss auf die Schülerleistungen zu haben - Nachgewiesen ist das hohe Ausmass der (verbalen) Lehrereaktivität: Der Lehrer redet ca. 2/3 der Zeit und stellt pro Minute 1 - 4 Fragen - Lehrereaktivität ist gekennzeichnet durch • Strukturieren • Anregen/Fragen • Antworten • Reagieren

GAGE/BERLINER kommen zum Schluss, "dass jede einzelne Methode für manche Objekte besser und für andere weniger gut geeignet ist" (693). Das Ergebnis der "Eignungsbeurteilung" stellen sie in einer "Ziel-Methoden-Matrix" zusammen. Die Tabelle beruht auf Untersuchungen, aber auch auf gesundem Menschenverstand und auf Vermutungen.

"Kategorie der Unterrichtsziele

Lehrmethoden

	Vortrag	Diskussion	individuell ausgerichtet	humanistisch	Unterrichts- gespräch
<u>Kognitive Ziele</u>					
1. Kenntnisse	B	C	A	C	B
2. Verständnis	B	B	A	C	B
3. Anwendung	C	A	A	B	B
4. Analyse	C	A	A	B	B
5. Synthese	C	A	A	B	B
6. Bewertung	D	A	C	B	B
<u>Affektive Ziele</u>					
1. Aufnehmen	B	A	A	A	B
2. Reagieren	D	A	B	A	B
3. Werte bilden	B	A	D	A	B
4. Organisation von Werten	B	B	D	A	B
5. Charakterisierung durch Werte	D	B	D	A	B
<u>Psychomotorische Ziele</u>					
1. Grobe Körpermotorik	D	D	A	C	D
2. Koordinierte Feinmotorik	D	D	A	C	D
3. Nichtverbale, kommunikative Haltungen	D	B	C	A	B
4. Sprachverhalten	D	A	C	B	B

A = ausgezeichnet; B = gut ; C = mässig ; D = schlecht " (694).

693) GAGE/BERLINER a.a.O., 1977, 467

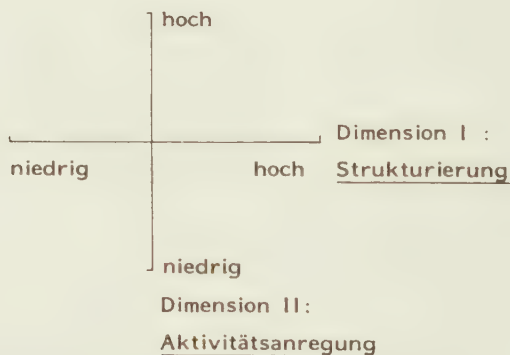
694) GAGE/BERLINER a.a.O., 1977, 468

Obschon die "Ziel-Methoden-Matrix" von GAGE/BERLINER heuristische Funktion haben kann, ist für methodische Entscheidungsprozesse die Uebersicht über die "Faktoren, welche die Methodenauswahl beeinflussen können" aussagekräftiger.

Auf die Gestaltung des Unterrichts bezogen bleibt aber auch diese Aufschlüsselung zu wenig prozessbezogen, das heisst: Für eine differenzierte Analyse von Lehrmethoden fehlt der "lehrtheoretische Bezugsrahmen".

Einen für das Problem "Methodenfreiheit" fruchtbaren Ansatz für Einordnung und Analyse von Lehrverfahren (zwecks methodenspezifischer Entscheidungen) liefert EINSIEDLER (695).

In einer Dimension I wird das Ausmass der Strukturierung von Lehraktivitäten (i.S. methodischer Beeinflussung), in einer Dimension II wird das Ausmass der durch Lehren bewirkte Aktivitätsanregung abgebildet (696).



Der zweidimensionale Bezugsrahmen von EINSIEDLER hat den Vorteil, der Klassifizierung verschiedener lehrtheoretischer Phänomene zu dienen:

695) EINSIEDLER W., Lehrmethoden. Urban, München 1981, 110 ff.

696) EINSIEDLER W., a.a.O. 1981, 112

- Lehrmethoden als Lehrverfahren (darbietende, erarbeitende, entdeckenlassende)
- Lehrmethoden als Lehrstufen (i.S. der Unterrichtsphasierung)
- Lehrmethoden als Lernhilfen (Motivierungshilfen, Repräsentationshilfen, Aktivierungshilfen, Integrationshilfen, Problemlösungshilfen)
- Lehrmethoden als Sozialformen (Klassen-, Gruppen-, Partner- und Einzelunterricht).

3.3.4. Zum Problem einer empirisch fundierten Didaktik

Die durch die auf Seite 304 (dieser Abhandlung) angeführten Uebersichtsreferate repräsentierte Situation ist verworren und mehrdeutig. Es gibt eine kaum mehr überschaubare Fülle empirischer Untersuchungen, deren Ergebnisse einander z.T. widersprechen - man vergleiche beispielsweise die Aussagen zum "offenen Unterricht" bei GAGE, KUNERT und EINSIEDLER (697) - oder verschiedenartig interpretiert werden, deren Gültigkeit und Generalisierbarkeit im Einzelfall kritisch überprüft werden müssen.

Von den "globalen Methodenvergleichen" bis zur differenzierteren "Lehr-Lern-Forschung" gibt es überdies kaum ein Forschungsparadigma, das unwidersprochen geblieben ist.

Die aktuelle Forschungslage, die Praxisferne mancher Befunde und die Komplexität von Unterricht, Lehrverfahren und Lehr-Lern-Prozessen ... können dazu führen, den Nutzen empirischer Forschung für das Gestalten und Optimieren konkreter Lehr- und Lernsituationen generell in Frage zu stellen.

Dazu kommt die "Erfahrung des Praktikers", ohne Kenntnisse empirischer Befunde ganz gut Unterricht planen und gestalten zu können.

697) GAGE N.L., Unterricht - Kunst oder Wissenschaft?, Urban, München 1981, 25 ff.

KUNERT K., a.a.O. 1978, 147 ff.

EINSIEDLER W., a.a.O. 1981, 161 ff.

Da wir bislang über keine ausschliesslich empirisch fundierte Didaktik verfügen, scheint der Lehrer auf seine Intuition und Kunstfertigkeit angewiesen und zurückgeworfen zu sein.

Genau dieses Verhältnis von "wissenschaftlichem Fundament" und "Lehrkunst" erörtert N.L.GAGE in seiner Schrift "The Scientific Basis of the Art of Teaching" (698).

GAGEs Ausführungen sind geeignet, das Problem einer "empirisch fundierten Didaktik" neu zu beleuchten. GAGE ist der Ansicht, die "Lehrkunst" bedürfe eines wissenschaftlichen Fundaments i.S. von Aussagen über Variablenzusammenhänge; "Interaktionen höherer Ordnung zwischen vier und mehr Variablen rufen die Kunstfertigkeit des Lehrers auf den Plan" (699).

So gewendet räumt GAGE dem Lehrer "Methodenfreiheit" dort ein, wo die empirischen Befunde entweder fehlen oder in zu komplexer Form vorhanden sind. Wo jedoch "Prozess-Produkt-Zusammenhänge" geklärt sind, wird die Methodenfreiheit des Lehrers eingeschränkt. Die Schwäche einzelner Befunde versucht GAGE mit der bereits erwähnten Methode der Ergebniskombination zu überwinden:

"Zu Bündeln zusammengefasst gewinnen die Untersuchungen genügend statistisches Gewicht, um den falschen Eindruck zu zerstreuen, der entsteht, wenn man die Signifikanz der 'schwachen' Einzelstudien zum Massstab nimmt" (700).

GAGE liefert eine Anzahl derart "gesicherter Zusammenhänge" zwischen Variablen des Lehrerverhaltens und der Schülerleistungen bzw. -einstellungen (701).

Den kausalen Zusammenhang von "Lehrerverhalten" (= "Prozessvariablen" in Gestalt von Unterrichtsstil-, -methode, -modell,

698) GAGE N.L., Unterricht - Kunst oder Wissenschaft. Urban, München 1981

699) GAGE N.L., a.a.O. 1981, 10

700) GAGE N.L., a.a.O. 1981, 23

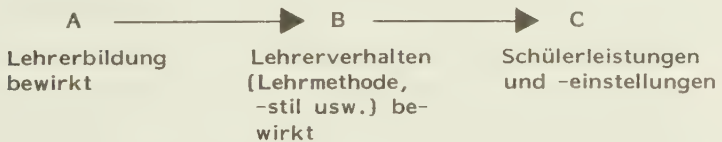
701) GAGE N.L., a.a.O. 1981, 105 ff. (Anhang)

-strategien) und "Schülerleistungen und -einstellungen" (= "Produktvariablen" als Unterrichtsergebnis) bezeichnet man als "Prozess-Produkt-Paradigma".

Dieses Paradigma ist nach Ansicht GAGEs zwar zu erweitern (z.B. mit Aspekten der Schülerreaktion [sog. "Umsetzprozessen"] und Aspekten der "Klassenzimmerökologie"), aber nicht grundlegend zu verändern, denn für GAGE ist und bleibt der Lehrer "der wichtigste Sachwalter der Gesellschaft zur Beeinflussung des Lernens"; "der Lehrer ist der primär Verantwortliche für das, was im Klassenzimmer geschieht und welchen erzieherischen Zwecken es dienlich gemacht wird" (702).

Damit wird nun das Dilemma jeder "empirisch fundierten Didaktik" offenkundig:

Einerseits muss dem Lehrer, soll er im komplexen Unterrichts- und Erziehungsfeld handlungsfähig und verantwortlich sein können, Methoden-, Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit eingeräumt werden; andererseits wird der Lehrer in einen kausalen Zusammenhang eingespannt:



Wo in diesem Kontext "empirische Befunde" auf die Lehrerbildung zurückgerechnet werden, entstehen dann aus der "Variablenanalyse" verallgemeinerte Schlüsse in der Form von "Lehrer-sollten"-Sätzen:

702) GAGE N.L., a.a.O. 1981, 75 und 76

"... Lehrer sollten sich im Klassenzimmer bewegen, die 'stille Arbeit' der Schüler in der Bank überprüfen u n d ihnen das Gefühl der Kontrolle vermitteln, sich aber gleichzeitig auch ihrer Lernbedürfnisse annehmen ...

... Beim Abfragen sollte der Lehrer ein bestimmtes Kind aufrufen, b e v o r er seine Frage stellt, so dass alle Schüler gleich häufig Gelegenheit bekommen, Fragen zu beantworten ..." (703).

Der Lehrer wird dergestalt konditionierter Nachvollzieher der von Wissenschaftlern "empirisch fundierten" Verhaltensregeln und -sequenzen.

Damit gerät das "wissenschaftliche Fundament" mit den meisten "Didaktischen Modellen" (vgl. dazu S. 257 - 302) in einen Widerspruch, der die Integration empirischer Befunde erschwert, verzögert - und in manchen Fällen verhindert.

4. Handlungstheoretische Aspekte und Konsequenzen für die Lehrerbildung

Im ersten Teil dieser Abhandlung habe ich "Methodenfreiheit" als Handlungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum des Lehrers bezeichnet, als Freiheit, Lehrverfahren auszuwählen, Lehr-Lern-Situationen zu planen, zu realisieren, zu gestalten und zu modifizieren.

Methodenfreiheit als Handlungsfreiheit wurde dann - im Anschluss an HOFFE - als zu realisierende Möglichkeit bezeichnet. In diesem Sinne ist Methodenfreiheit nicht nur Anspruch und Forderung, sondern eine zu erwerbende (methodische) Handlungskompetenz, die sowohl die Planungs- und Vorbereitungsphasen als auch die Durchführungs- und Auswertungsphasen des Unterrichts umfasst. So gesehen ist Methodenfreiheit identisch mit dem Entscheidungsverhalten des Lehrers, das die Legitimation, Konstruktion, Realisation und Evaluation des Unterrichts in seinen lehrmethodischen Bezügen betrifft.

Diese betont handlungstheoretische Sicht des Methodenproblems steht im folgenden Abschnitt im Vordergrund.

4.1. Methodenfreiheit in handlungstheoretischer Sicht

Der jüngste Zweig der Unterrichtsforschung ist die pädagogisch-psychologische Handlungstheorie. Ich orientiere mich hier nicht an jener Richtung, die sich als "Konzept emanzipatorischer Sozialforschung" versteht (703), sondern an instruktions- und kognitionspsychologischen Theorien (704).

- 703) SCHNEIDER U., Handlungsforschung. In: ASANGER/WENNINGER, Handwörterbuch der Psychologie. Beltz, Weinheim 1980, 188 ff.
MOSER H., Didaktisches Planen und Handeln. Kösel, München 1978
- 704) AEBLI H., Denken: das Ordnen des Tuns. Klett, Stuttgart Bd. I 1980, Bd. II 1981
HECKHAUSEN H., Motivation und Handeln. Springer, Heidelberg 1980
HOFER M., Handlung und Handlungstheorie. In: SCHIEFELE/KRAPP, Handlexikon zur Päd. Psychologie. München 1981 (a)
159 - 166

Im Gegensatz zu behavioristischen Erklärungsmodellen, in welchen Handeln als "Reiz-Reaktions-Programm" (ohne intervenierende Variablen) aufgefasst wird, muten kognitionspsychologische Ansätze dem aktiven, informationsverarbeitenden und reflexiven Menschenwesen mehr zu (705).

Das vielleicht bedeutsamste und wirkungsvollste Merkmal menschlichen Handelns ist der Zielbezug und die darin enthaltene Beziehungstiftung und kognitive Steuerung (706).

Im Sinne eines kognitiven Lern- und Handlungsmodells verstehe ich hier (mit HOFER) "Handlung"

"als eine zielgerichtete Tätigkeit, in der ein Handelnder mit ihm geeignet und akzeptabel erscheinenden Mitteln versucht, einen für ihn befriedigenden Zustand zu erreichen oder zu erhalten. Wesentlich für den Handlungs-Begriff ist die Möglichkeit der Wahl, also das subjektive Verhandensein von mehr als einer Handlungs-Alternative" (707).

Neben der Intentionalität, der prinzipiellen Wahlmöglichkeit, der Ablaufkontrolle, sind im menschlichen Handeln Konstituenten wie Wert-/Zielbezug (Situations- x Handlungs- x Folgen-Erwartungen), Situations- und Kontextbezug, Regelmäßigkeit, Institutionsabhängigkeit u.a.m. von Bedeutung.

Einen über das S-R-Modell hinausführenden Impuls haben MILLER/GALANTER/PRIEBRAM mit ihrem "TOTE-Modell" gegeben (708).

Die Grundeinheit des Verhaltens ist die TOTE-Einheit, die mit der Prüfung beginnt (test), zur Handlungsphase fortschreitet (operate), bei Nicht-Übereinstimmung (incongruity) wieder zur Prüfung zurückläuft und den Kreisprozess so lange fortführt, bis Übereinstimmung (congruity) herrscht und die Handlung bzw. das Denken

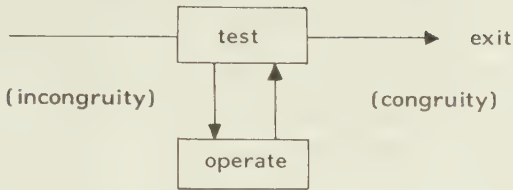
705) HECKHAUSEN H., a.a.O. 1980, 40 ff.

706) AEBLI H., a.a.O., 1980 I, 95 ff.

707) HOFER M., a.a.O. 1981 (a), 159

708) MILLER/GALANTER/PRIEBRAM, Strategien des Handelns. Klett, Stuttgart 1973 (1960)

zum Abschluss (exit) kommt:



Die Handlungen werden also so lange fortgeführt, bis die rückgemeldeten Handlungskonsequenzen mit dem inneren Plan übereinstimmen. Eine Handlung besteht u.U. aus vielen einzelnen TOTE-Einheiten.

Die zentralen Begriffe des TOTE-Modells sind jene des "Plans" und des "Bildes":

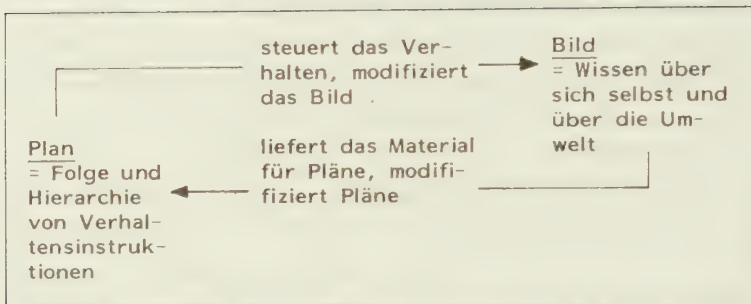
- MILLER u.a. verstehen Verhalten als geordnetes Gefüge zielorientierter Operationen, die von Plänen gesteuert werden. Plan bedeutet soviel wie Vorstellung, Antizipation von Handlungsfolgen, die sich als "Folge von Instruktionen" beschreiben lassen. Wer einen Plan besitzt, verfügt über einen Entwurf, "der die vorgeschriebene Reihe von Handlungen so steuert, dass sie in der richtigen Reihenfolge ausgeführt werden", d.h. über ein "Programm" i.S. einer "Instruktionshierarchie" (709).
- "Das Bild (Image) besteht aus all dem angehäuften, organisierten Wissen, das der Organismus über sich selbst und seine Umwelt gesammelt hat" (710).

Die Beziehungen zwischen Plan und Bild sind vielfältig:

- Wenn Pläne gelernt werden, werden sie Bestandteile des Bildes.
- Bilder sind Bestandteile von Plänen, d.h. Grundlage für Entwürfe und für die Anleitung des Verhaltens.
- Bilder werden durch realisierte Pläne und die dadurch erworbenen Informationen geändert.
- Aenderung von Plänen basiert auf Informationen, die in den Bildern enthalten sind.

709) MILLER et al., a.a.O. 1973, 25 f.

710) MILLER et al., a.a.O. 1973, 27



Das Handlungsmodell von MILLER/GALANTER/PRIEBRAM wurde von mehreren Autoren modifiziert und differenziert. In manchen Modifikationen (ALISCH, HOFER, WERBIG) werden jedoch folgende Konstituenten beibehalten:

- Der Handelnde entwickelt eine SOLL-Vorstellung,
- die er mit einem IST-Zustand vergleicht;
- die im Vergleich ermittelte Diskrepanz
- führt zur Planung von Handlungsvarianten,
- die i.S. einer Kosten-Nutzen-Analyse geprüft werden;
- die optimale (am wenigsten aufwendige bzw. erfolgversprechendste) Möglichkeit wird ausgewählt
- und in Handlung(en) übersetzt;
- schliesslich wird überprüft, ob die Handlung das Ziel erreicht, die gewünschte Wirkung erbracht, zu den anvisierten Folgen geführt hat.

Mit diesem Prozess-/Konstituenten-Modell ist der theoretische Rahmen für die Handlungsforschung im pädagogischen Feld gegeben (711), wie am folgenden (willkürlich herausgegriffenen) Fall ablesbar ist:

711) Vgl. dazu GROEBEN N., Die Handlungsperspektive als Theorie-rahmen für Forschung im pädagogischen Feld. In: HOFER M., a.a.O. 1981 (b) 17 - 44

Der Lehrer führt bei seinen Schülern den Satz des Pythagoras ein. In einer anschliessenden Kontrolle stellt sich heraus, dass die Schüler nur einen Teil der gestellten Anwendungsaufgaben lösen können.

Der Lehrer macht eine Fehleranalyse; er kommt zum Schluss, in einer "Lernschleife" die Struktur des Kernsatzes nochmals an mehreren Fällen und auf verschiedenen Repräsentationsstufen erarbeiten zu lassen (712).

Die heuristische Funktion des skizzierten Handlungsmodells erweist sich im Verständnis formaler Handlungsprozesse. Dabei wird möglicherweise unterstellt, Lehrerhandeln sei - wie oben angenommen - ausschliesslich und in jedem Fall von überprüfbaren, bewussten, d.h. reproduzierbaren Kognitionen gesteuert. Zweitens ist zu fragen, ob der befragte Lehrer nicht "handlungssteuernde Kognitionen" und "Handlungsrechtfertigungen" durcheinanderbringt. Und schliesslich ist zu ermitteln, mit welchen Methoden derartige Kognitionen (oder andere Einflussgrössen) nachzuweisen sind.

Was die Untersuchungsmethoden betrifft, zeichnet sich ein Umbruch ab: es werden neuerdings auch "naturalistische Methoden" (Narrative Interviews, Pfadanalysen, Struktur-Lege-Techniken, lautes Denken, stimulated recall, retrospektive Kommentare, strukturierte Dialoge usw.) erprobt (713).

Grundsätzlich versucht man dabei, zwischen Forscher und Versuchsperson (Lehrer) einen "Dialog-Konsens" herzustellen (714).

Inhaltlich hat die Handlungsforschung zu verschiedenen Annahmen, Ansätzen und Trends geführt, wie mit einer exemplarischen Auswahl zu belegen ist.

712) Vgl. dazu:

MESSNER H., Wissen und Anwenden. Klett, Stuttgart 1978
WIDMER K., Transfer. In: SCHIEFELE/KRAPP, a.a.O. 1981, 381 - 385

713) WAHL D., Erfassungsmethoden handlungssteuernder Kognitionen von Lehrern. In: HOFER M., a.a.O. 1981 (b) 49-77

714) BAACKE D./SCHULZE Th., Aus Geschichten lernen. Juventa, München 1979 (z.B. 182 ff.)

(1) Angeregt von HEIDER, der "das nicht- oder halbformulierte Wissen über zwischenmenschliche Beziehungen benutzt, wie es sich in unserer Alltagssprache und Alltagserfahrung ausdrückt" (715), schenkte man der "common-sense-Psychologie", dem "Alltagswissen", den "naiven Verhaltenstheorien" Beachtung.

Das Konzept der "Impliziten Theorie" schliesst die Annahme in sich, jeder Mensch und Berufsangehörige verfüge über eine "implizite" (mitgedachte, inbegriffene, nicht-ausformulierte) Theorie beispielsweise über Zusammenhänge im Berufsfeld "Unterricht", wobei diese "naive Theorie" zwar (wissenschaftlich) unzulänglich, aber doch handlungssteuernd ist.

Auf den Lehrer bezogen lautet die Annahme:

Das Lehrerhandeln wird im Alltag von einer Art "Persönlichen Unterrichtstheorie" bestimmt, die aus Erfahrungssätzen, psychologisch-pädagogisch-didaktischen Ideen, Leitgedanken oder Prinzipien, aus mehr oder weniger tief reflektierten Annahmen über Zweck-Mittel- und Ursache-Folge-Relationen, über Interaktionen und Schülerleistungen usw. besteht.

Die "Persönliche Unterrichtstheorie" hat u.a. die Funktion, Komplexität zu reduzieren, Situationen rasch zu erfassen und zu bewerten, Handlungsvarianten auszuwählen und Handlungen zu rechtfertigen. So verstanden ist diese "Theorie" das vorwissenschaftliche Kognitionssystem, aus dem heraus Lehrer agieren und unterrichten.

Da dieses Kognitionssystem immer hinter dem Anspruch wissenschaftlich ermittelter, "objektiver" Geltung zurückbleibt, wird gefordert, "subjektive" Meinungen seien in "objektive" zu transformieren. In diesem "Austausch" geht es darum, "in einem Dialog mit Hilfe wissenschaftlicher Befunde, alltäglicher Beispiele und Erfahrungen sowie

715) HEIDER F., Psychologie der interpersonalen Beziehungen.
Klett, Stuttgart 1977, 13 ff.

sachlogischer Argumente eine Einsicht in die Unangemessenheit der vertretenen Kognitionen zu schaffen": die "naive Eigen-Theorie" soll erschüttert und mit wissenschaftlichen Gehalten ausgetauscht werden (716).

Zu dieser Absicht des "Austausches" ist immerhin kritisch anzumerken, dass sich kognitive Strukturen und damit verknüpfte Handlungskompetenzen wohl kaum "austauschen", sondern in langwierigen Prozessen transformieren, modifizieren und aufbauen lassen. Uebrigens ist es fragwürdig, die wissenschaftlichen Befunde als "objektiv" zu bezeichnen.

(2) Für HEIDER (717) ist die Handlung (H) im Sinne der "naiven Handlungsanalyse" eine Funktion von Person (P) und Umwelt (U): $H = f(P, U)$. Auf der Seite der "wirksamen Personkraft" sind Intention, Anstrengung und Fähigkeit, auf der Seite der "wirksamen Umweltkraft" sind Schwierigkeit und Zufall zu unterscheiden. Indem sich nun Intention und Anstrengung zur Motivation, d.h. zum zielgerichteten Bemühen verbinden und indem sich Fähigkeit und Schwierigkeit (ev. auch Zufall) zum Können verknüpfen, ergibt die Kombination von Bemühen und Können die "Handlung".

Somit lässt sich in jeder Handlung eine Person- und eine Umweltkomponente unterscheiden, die mehr oder weniger stark ins Gewicht fällt, das heisst: die Handlung kann verschieden attribuiert werden.

Das Konzept der Attribuierung fasst Lehrerhandeln als Prozess auf, der von Ursachenerklärung und -zuschreibung gesteuert ist. Lehrmethodisches Verhalten und Einflussnehmen wäre demnach weitgehend von "naiven Ursachenzuschreibungen" beeinflusst.

716) HOFER M., a.a.O. 1981 (a), 165

717) HEIDER F., a.a.O. 1977, 102 ff.

Die von HOFER/DOBRICK vorgelegten Untersuchungsergebnisse zur Attribution (718) im Bereich des Unterrichts und Lehrerhandelns lassen vermuten, die methodische Freiheit werde ganz unterschieden durch Ursachenzuschreibungen eingeschränkt.

(3) Die Konzepte der "naiven Theorie" und der "Attribution" werden von HOFER und DOBRICK mit weiteren Elementen zu einem "Modell sozialen Verhaltens" verknüpft, das hier wegen seiner Unterrichtspraxis-Relevanz skizziert werden soll. Der Ausgangs- und Illustrationssatz (eines Lehrers) lautet: "Hansi nimmt das Rechtschreiben nicht ernst genug. Ich muss ihn in Zukunft strenger behandeln" (719).

Die Implikationen dieses Satzes sind folgendermassen aufzuschlüsseln:

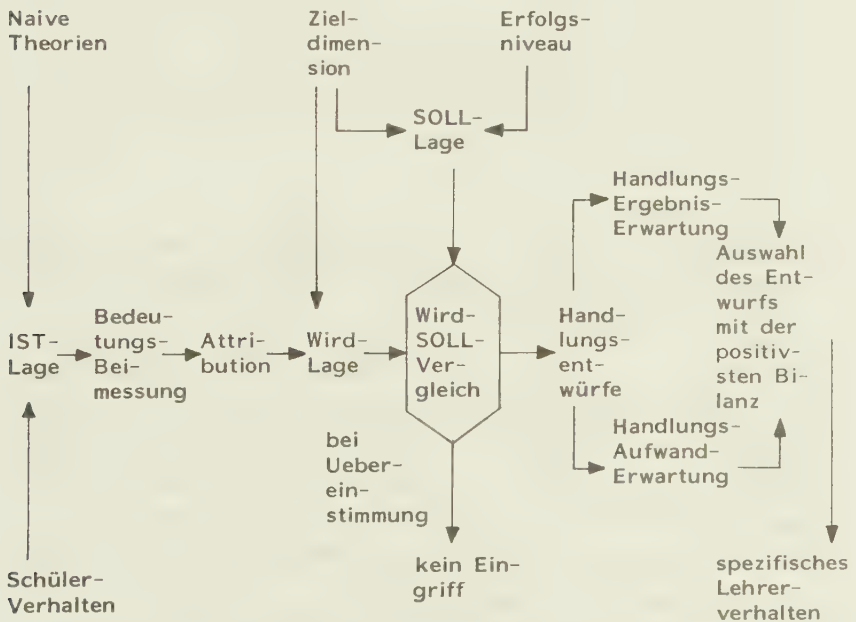
- . IST-Lage: Der Schüler macht Rechtschreibfehler.
- . Bedeutungszumessung: Der Lehrer misst den Fehlern eine gewisse Bedeutung zu.
- . Zieldimension: Die Bedeutungszumessung ist an einem übergreifenden Lehrplanziel orientiert. Schüler sollen fehlerlos schreiben lernen.
- . Erfolgsniveau: Einem konkreten Schüler der 3. Klasse ist nicht Fehlerlosigkeit, sondern ein bestimmtes Niveau der Rechtschreibung zuzumuten.
- . Attribution: Der Lehrer schreibt dem Schüler die Ursache i.S. der "Kausalattribution" zu. (Mangelnde Sorgfalt = "Eigenschafts Attribution"; kein Interesse = "Motivattribution"; Ablenkung durch einen Mitschüler = umweltgebundene "Motivattribution")

718) HOFER M./DOBRICK M., Naive Ursachenzuschreibungen und Lehrerverhalten. In: HOFER M., a.a.O. 1981 (b), 109 - 156

719) HOFER M., a.a.O. 1981 (b), 109

- **Wird-Lage:** Der Lehrer schätzt die Lage so ein, dass sich die Fehlerlosigkeit nicht von selbst einstellen wird, dass er also eingreifen muss.
- **Handlungsentwürfe:** Der Lehrer erwägt nun mehrere Eingreifmöglichkeiten, die er bezüglich Aufwand und Ergebnis einschätzt.
- **Handlungsauswahl:** Die Massnahme mit der "positivsten Bilanz" wird nun gewählt.
- **Lehrerverhalten:** Der Lehrer realisiert seinen Plan.

Der ganze Entscheidungsprozess lässt sich nach HOFER/DOBRICK folgendermassen darstellen (720):



Dieses Modell grenzt den Handlungsspielraum i.S. der Methodenfreiheit relativ klar ab, indem es handlungsbeschränkende und entscheidungssteuernde Faktoren sichtbar macht.

720) HOFER M., a.a.O. 1981 (b), 132

HOFER/DOBRICK reduzieren die Komplexität bewusst und zweckgebunden, d.h. auf empirische Untersuchungsanlagen hin orientiert. Wenn die Komplexität des Modells in Richtung "Unterrichtsrealität" und "Handlungswirklichkeit" erweitert oder aufgebaut werden soll, müssen allerdings weitere Faktoren berücksichtigt werden, z.B.:

- Lehrerhandlungen sind stets in soziale Kontexte eingebunden, d.h. Einflüssen ausgesetzt, die im Modell nicht repräsentiert sind.
- Lehrer bauen ihr Handlungsinventar nach und nach auf; sowohl diese Lernbiographie als auch kognitive Stile, Komplexkapazität, Flexibilität usw. könnten die Genese des Lehrerverhaltens in der aktuellen Situation beeinflussen.
- Es ist nicht anzunehmen, dass die "naiven Theorien" sich nur auf die Wahrnehmung der IST-Lage auswirken.
- Zu fragen ist auch, ob sich Handlungsfinde- und -entscheidungsprozesse in vertrauten, neuen oder gestörten Situationen idealtypisch einheitlich abbilden lassen, wie dies vom Modell nahegelegt wird.

Andererseits ist zu bedenken, dass das Modell eine mehr forschungsheuristische Funktion zu erfüllen hat und deshalb gerade zu speziellen Fragestellungen herausfordert.

(4) Obschon das Entscheidungsverhalten des Lehrers nur eine Teilklasse der Lehrerhandlungen ausmacht, ist in ihm doch ein für den Professionalisierungsprozess charakteristisches und zentrales Phänomen greifbar.

Für die zu treffenden Entscheidungen ist immer zu bedenken, dass die Lehrerhandlung auf das Handeln von Schülern, die ihrerseits aktive Systeme sind, gerichtet ist – und demgemäß immer auch die Folgen des Lehrerverhaltens antizipiert werden müssen.

Vom bewusst vollzogenen Entscheidungsverhalten abzugrenzen ist die Verhaltensklasse des Routinehandelns (721), zu dem MOSER anmerkt: "Obwohl offiziell und in der Literatur Unterricht als geplante und reflektierte Tätigkeit behandelt wird, gleicht das Unterrichtsgeschehen in praxi meist mehr dem routinisierten Alltagshandeln" (722).

Mit ALISCH ist davon auszugehen, dass der Lehrer während seiner Ausbildung und Praxis Verhaltenspläne und -programme aufbaut und speichert, einen "Erfahrungs-Corpus" erwirbt, der offene und geschlossene Verhaltenspläne, aber auch habitualisierte und ritualisierte Verhaltensmuster enthält, die mehr oder weniger stark situationsspezifisch codiert sind.

Es hängt wahrscheinlich von der Neuartigkeit oder Bekanntheit einer Situation bzw. von der Situationseinschätzung ab, welche handlungsrelevanten Reaktionselemente ausgewählt und aktiviert werden.

Die auf die Schüler bezogenen Handlungen werden vom Lehrer zum Teil "direkt und fortlaufend gesteuert, zum andern Teil lässt er sie für eine Zeitlang gemäss ihren eigenen psychologischen Gesetzen 'laufen', um ihr Ergebnis dann wieder als Element in den Fortgang seiner Handlung einzubeziehen" (723).

Im Unterschied zu diesem Laufenlassen eines Prozesses (z.B. im Gespräch), gehören Routinehandlungen, die zwar auch entscheidungsfrei und quasi-automatisch ablaufen, zu jener Klasse von Alltagshandlungen, die man etwa als "Normallektion", als "vorgeformten Weg", als "automatische Reaktion" usw. bezeichnet.

721) ALISCH L.M., Zu einer kognitiven Theorie der Lehrerhandlung. In: HOFER M., a.a.O. 1981 (b), 78 - 108

722) MOSER H., Didaktisches Planen und Handeln. Kösel, München 1978, 105

723) AEBLI H., Denken: das Ordnen des Tuns. Klett, Stuttgart Bd.I 1980, 91

Neben der Entscheidungsentlastung sind für das Routinehandeln der niedrige mentale Anstrengungsaufwand und die fraglos gewordene Situationsdefinition kennzeichnend.

Die Gefahr besteht darin, dass Routinen nicht mehr aufgebrochen, nicht mehr reflektiert und zur Diskussion gestellt werden – und damit vorhandene Handlungsspielräume eingeschränkt, unbemerkt eliminiert werden.

Methodenfreiheit i.S. methodischer Handlungskompetenz besteht demgemäß im Aufbau der Fähigkeit und Bereitschaft, Routinehandlungen und unbefragte Situationsdefinitionen wahrzunehmen, zu reflektieren, zu modifizieren und allenfalls zugunsten rational gewählter und kognitiv gesteuerter Handlungssequenzen aufzugeben.

Entscheidungsverhalten und Routinehandeln stehen somit in einem Spannungsverhältnis, das kaum zugunsten einer Seite aufgelöst werden darf. In der Regel erfährt allerdings die Seite der bewussten Entscheidung – beispielsweise in Form von Planungs- und Vorbereitungsanleitungen – eine Betonung (724).

Im Rahmen einer Lehrer-Handlungstheorie ist das methodische Entscheidungsverhalten nicht auf den aktuellen Unterricht und auf die Planungs- und Vorbereitungsphase i.e.S. zu beschränken. Lehrer wählen beispielsweise auch Lehrgänge, strukturierte Unterrichtsprogramme und methodenstrukturierende Lehrmittel aus, sie entscheiden sich (auch längerfristig) für bestimmte stilbildende Unterrichts- und Sozialformen (Projektunterricht, Gruppenunterricht, Plan- und Simulationsspiele, Team Teaching).

Methodische Entscheidungen werden aber auch im Bereich der

724) So lassen sich neuere Werke zur Unterrichtsplanung und vorbereitung als Entscheidungshilfen verstehen:

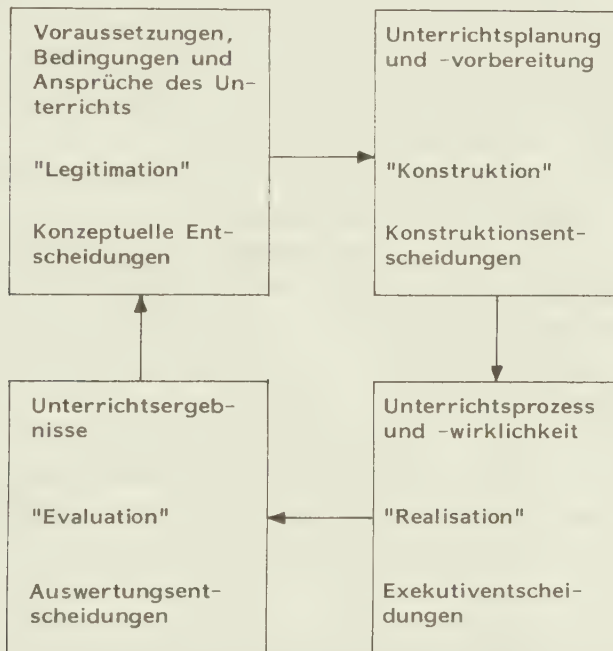
SCHULZ W., Unterrichtsplanung. Urban, München 1980

MEYER H., Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Scriptor, Königstein 1980

KOENIG E./SCHIER N., Diskussion Unterrichtsvorbereitung – Verfahren und Modelle. Fink, München 1980

Unterrichts- und Lernkontrolle gefällt. Die methodische Gestaltung der Kontrollformen ist u.a. abhängig von der intendierten (lern diagnostischen, prognostischen, selektiven, unterrichtsevaluativen) Funktion (725).

Somit sind vier Felder zu unterscheiden, in welchen Lehrer methodische Entscheidungen fällen können:



In dieser Darstellung werden vier didaktische Bezugsebenen der Methodenreflexion und damit vier Entscheidungsebenen sichtbar. Es ist anzunehmen, dass die vier Felder in einem Abhängigkeitsverhältnis stehen; wer beispielsweise konzeptuell im Sinne des

- 725) MATTL W., Notengebung in der Schule. Herder, Freiburg 1978
 HELLER K./NICKEL H., Psychologie in der Erziehungswissenschaft. Klett, Stuttgart 1978 Bd. IV

Projektunterrichts unterrichten will, wird wahrscheinlich auf das Planungs- und Vorbereitungsmonopol des Lehrers verzichten, im konkreten Unterricht Gelegenheit für Partner- und Gruppenarbeit geben und die Effizienz des Unterrichts nicht nur mit geschlossenen Aufgaben oder Wissensfragen überprüfen.

Auf der Ebene der konzeptuellen Entscheidungen geht es darum, die sachlogische, psychologische, didaktische und soziokulturelle "Stimmigkeit" einer Methodenkonzeption, eines Lehrganges, Unterrichtsprogramms, Lehrbuches oder einer Lehrstrategie (z.B. multimedia-Paket) herzustellen oder zu überprüfen.

Die Entscheidungsgrundlagen für die Wahl (beispielsweise) eines Lese-Lehrganges bzw. einer ganzheitlichen, synthetischen oder übergreifenden Methode sind derzeit wohl nur noch von Lehrerteams zu bewältigen, geht es dabei doch darum, sowohl historische Entwicklungen als auch empirische und pragmatische Daten (726), aber auch formale und inhaltliche (z.B. linguistische) Perspektiven zu berücksichtigen.

Die Tatsache, dass bis heute der eindeutige Nachweis der Überlegenheit der analytischen oder synthetischen Methode nicht erbracht werden konnte, jedoch ein Trend zum synthetischen Verfahren zu beobachten ist, fordert das Entscheidungsverhalten der Lehrer heraus.

Ähnliches ist auch im Bereich der mathematischen Früherziehung und des Rechenunterrichts festzustellen (727).

Auf der Ebene der Konstruktionsentscheidungen geht es um Unterrichtsplanung und -vorbereitung. Dafür steht - wie erwähnt - heute

- 726) MUELLER H., Methoden des Erstleseunterrichts und ihre Ergebnisse. Hain, Meisenheim am Glan 1964
SCHMALOHR E., Psychologie des Erstlese- und Schreibunterrichts. Reinhardt, München 1971/2.
BAER J.R., Der Leselernprozess bei Kindern. Beltz, Weinheim und Basel 1979
GRIESSEMANN H., Lesen-Sprechen-Handeln. Basel 1980

eine Vielfalt handlungssteuernder Hilfsmittel bereit; die Frage, wie Lehrer verschiedener Stufen ihren Unterricht mittel- und langfristig planen und vorbereiten, ist empirisch erst ansatzweise (z.B. von BROMME) und unzureichend untersucht worden.

Die Erfassung der kognitiven Handlungssteuerung im Unterricht wird derzeit von der Handlungsforschung bevorzugt. Die dafür notwendigen theoretischen Grundlagen sind - wie aufzuzeigen war - weitgehend vorhanden und gesichert. Das Hauptproblem liegt m.E. gegenwärtig im Ausbau und Einsatz geeigneter Forschungsverfahren und im Einbezug von Introspektion und hermeneutischen Methoden.

Mit dem Abbau wissenschaftlich orientierter Curriculuminstruktion erscheint im Bereich der Auswertungs- und Bewertungsentscheidungen die Gefahr eines Evaluations-Reduktionismus.

Im Hinblick auf alle vier Felder ist die Vermutung naheliegend, dass die spezifischen Entscheidungsprozesse nicht überall identisch verlaufen und insbesondere kommunikativ auf verschiedenen kontextuellen Grundlagen basieren.

Die Handlungsforschung, so ist abschliessend und rückblickend festzuhalten, hat bis heute i.S. eines Ansatzes und eines Forschungstrends in kurzer Zeit eindruckliche Einsichten und Befunde geliefert. Die Integration der Ergebnisse in einen umfassenderen didaktischen, lehr- und lerntheoretischen Zusammenhang ist noch zu leisten.

- 727) STEINER G., Mathematik als Denkerziehung. Klett, Stuttgart 1973
KARASCHEWSKI H., Wesen und Weg des ganzheitlichen Rechenunterrichts. Klett, Stuttgart 1966
DIENES Z.P., Aufbau der Mathematik. Herder, Freiburg 1969/3.

4.2. Konsequenzen für die Lehrerbildung und für die Lehrerfortbildung

Die bisherigen Ausführungen, Fragestellungen und Ergebnisse sind nicht geeignet, ein umfassendes "Lehrerbildungsmodell" oder gar eine "Theorie der Lehrerbildung" zu konzipieren. Es geht denn im folgenden auch lediglich darum, einige Schlussfolgerungen darzustellen, die wahrscheinlich für verschiedene Formen der Lehrerbildung relevant sind. Dabei versuche ich - im Sinne des aktuellen Diskussionstandes und aus der Erfahrung von Bedürfnissen, wie ich sie im Bereich der Primar- und Sekundarlehrerbildung wahrzunehmen glaube - einige Schlüsselprobleme zu erörtern.

(1) Die Konsequenzen aus den handlungs- und informationstheoretischen Überlegungen bezeichnet HOFER als "Austauschorientierte Lehrerbildung" (728), die ein Training verhaltensorientierter Kompetenzen bis zur Ebene konkreter Fertigkeiten vorsieht:

- 1) Trainingsziele festlegen und begründen
- 2) Trainingsziele in Handlungsentwürfe umformen
- 3) subjektive Theorien beschreiben
- 4) subjektive Theorien anhand wissenschaftlicher Theorien (i.S. des "Austausches") revidieren
- 5) Defizite in der didaktischen Kompetenz des Lehrers ermitteln
- 6) zu trainierende Fertigkeiten bestimmen
- 7) die entsprechenden Lernarten bestimmen
- 8) die zweckmässigen Trainingsmethoden auswählen .

Diese instruktionstheoretische Algorithmisierung bringt meines Ermessens die Lehrerbildung in Gefahr, einem Paradigma zu erliegen,

728) HOFER M., a.a.O. 1981 (b), 34

das die "Praxis" als richtige oder falsche Anwendung der vorgegebenen "Theorie" ausweist -, methodisches Handeln lediglich als "Technologie" begreift.

Obschon dieses lineare Vorgehen auf bestimmte Verhaltensklassen anwendbar sein mag, wird der Unterricht u.U. als kommunikative Situation unterschätzt und als grundsätzliches Konfliktpotential vernachlässigt.

Lehrerstudenten und Lehrer erscheinen dann als defizitäre Theorieanwender, als Handelnde, die in "Kritischen Entscheidungssituationen" versagen, hinter dem theoretisch erhobenen Anspruch zurückbleiben, wie u.a. auch TAUSCH nachgewiesen hat (729).

Zweitens erscheint die "subjektive Theorie" grundsätzlich falsch oder mindestens "revisionsbedürftig" zu sein; die "objektive" Theorie ist scheinbar grundsätzlich richtig. Dabei wird verschwiegen, dass die "objektiven Theorien" durchaus uneinheitlich und widersprüchlich sind und kaum für alle anzutreffenden Fälle operationalisierbare Einsichten bereitstellen können. Es wird unterschlagen, dass die Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung in einen historischen Prozess eingespannt ist, der kaum als kontinuierlicher Fortschritt gedeutet werden kann.

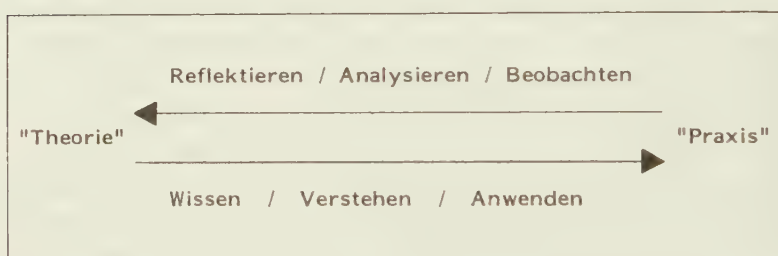
Drittens wird die "Alltagspraxis" der "Wissenschaftspraxis" untergeordnet. Dies führt - wie SCHULZ treffend bemerkt (730) - zu einer Theorie-Praxis-Entfremdung, die sich bei den praktizierenden Lehrern u.a. als "affektive Sperre gegen theoretisch gesteuertes Handeln", als Interesselosigkeit an didaktischen Diskussionen und als Ablehnung von Fachterminologie ausdrückt.

729) Vgl. dazu: GEHRIG H./GEPPERT M., Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Beltz, Basel 1975
TAUSCH R. und A.M., Erziehungspsychologie. Hogrefe, Göttingen 1977/8.

730) SCHULZ W., Alltagspraxis und Wissenschaftspraxis in Unterricht und Schule. In: KOENIG/SCHIER, Diskussion Unterrichtsvorbereitung. Fink, München 1980, 45 ff.

Wenn auch mit WIDMER der Terminus "Professionalisierung" nur insofern verwendet werden soll, als "damit der Erwerb einer umfassenden Handlungskompetenz, gestützt auf wissenschaftliche Erkenntnisse und auf reflektierte Erfahrung" (731) gemeint ist, so ist doch der zweite Teil dieser Definition nicht zu unterschlagen: Es gibt von der "Praxis" aus eine Gegenbewegung zur "Theorie", die an diese Theorie Ansprüche und Forderungen stellt, ihre Geltung kritisch befragt.

Dieses wechselseitige Verwiesensein ist modellartig folgendermassen abzubilden:



Diese "Gegenbewegung" von der Praxis aus berücksichtigt auch den im zweiten Teil dieser Abhandlung nachgewiesenen Sachverhalt, dass "Lehrverfahren" i.d.R. erfunden und praktisch erprobt werden, bevor die "Theorie" die Erscheinung aufgreift und kritisch betrachtet. Mit SCHLEIERMACHER ist daran zu erinnern, dass die (theoriegeladene) Praxis älter ist als die Theorie: "Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewusstere" (732).

In diesem Zusammenhang hat H. KELLER auch aufgezeigt, dass die didaktischen Theorien dauernd herausgefordert sind, die "Bedürfnisse der Praxis" (Vorbereiten und Gestalten des Unterrichts, Beurteilen des Unterrichtserfolges usw.) abzudecken und mit

731) WIDMER K., Lehrerfortbildung. In: SCHIEFELE/KRAPP 1981, 217

732) SCHLEIERMACHER F., Vorlesungen 1826. Düsseldorf 1966/2., 11

handlungsleitenden Modellen die Kluft Theorie-Praxis stufengerecht zu überbrücken (733). Die handlungstheoretische Lehr-Lern-Forschung hat deshalb die Integration von deskriptiven und präskriptiven Aussagen und Befunden zu fördern.

(2) Der esoterischen Theoriebildung als geläufiger "Wissenschaftspraxis" steht die Isolation der Praxis gegenüber, deren Vertreter das didaktische-methodische Handeln von der "unbrauchbaren und praxisfernen Theorie" zu befreien versuchen, um dieses Handeln etwa im Sinne einer "Meisterlehre" oder einer "Rezeptdidaktik" gewissermassen aus sich selbst heraus zu erzeugen und fallweise zu begründen.

In der Tat gelingt der Unterrichtstheorie die "Vergegenständlichung des Unterrichts" nur ansatzweise und aspektgebunden (734).

Es kann aber gerade ein Kernanliegen der Lehrerbildung sein, diese Aspektgebundenheit so weit wie möglich bewusst zu machen, zu überwinden und i.S. handlungstheoretischer Intention mit dem "Lehrerhandwerk" zu vermitteln.

Das bedeutet konkret, dass schon im Bereich der Theorie- und Modellbildung, d.h. im Aufbau von kognitiven Strukturen und kognitionsgeleiteter Handlungsmuster und -figuren die einzelnen Aspekte (z.B. eines Lehrverfahrens) nicht isoliert werden.

Die vorliegende Abhandlung belegt u.a. "Methodenfreiheit" als Problem und Phänomen, das verschiedenen Betrachtungsweisen und Zugriffen offen steht. Dies dürfte ein allgemeines Merkmal von Lehrverfahren und Unterrichtsmethoden oder lehrmethodischen Erscheinungen sein.

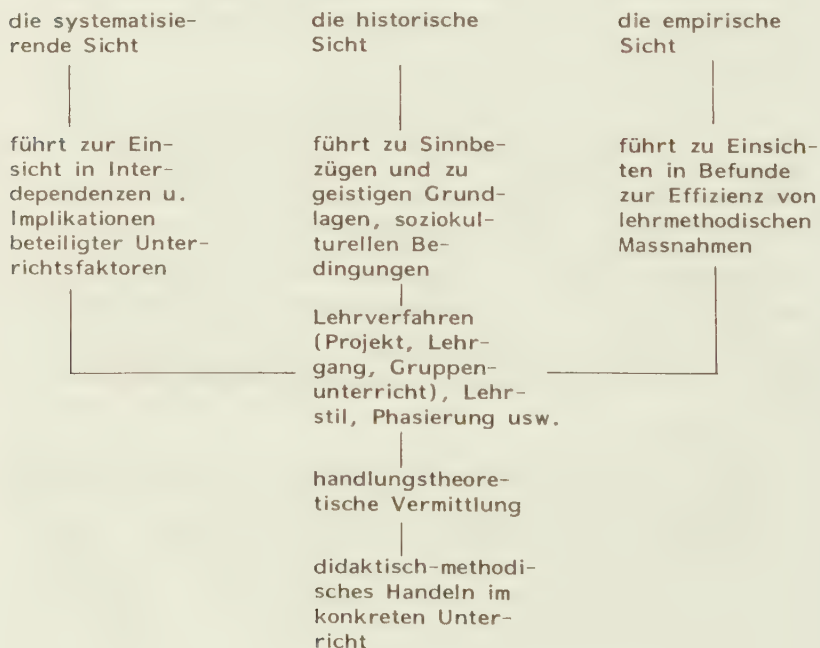
733) KELLER H., Die Unterrichtspraxis im Spannungsfeld der didaktischen Theorie. Haupt, Bern 1981, 110 ff.

734) KELLER H., a.a.O. 1981, 140 sowie:
BLANKERTZ H., Theorien und Modelle der Didaktik. Juventa, München 1977/10., 17 f.

Die "historische Sicht" führt zu Sinnbezügen und zu Einsichten in die tragenden geistigen Grundlagen; die "systematische Sicht" deckt Interdependenzen und Implikationen der beteiligten Unterrichtsfaktoren auf; die "empirische Sicht" führt schliesslich zu Einsichten in Befunde zur Effizienz von Verfahren und Massnahmen des Lehrens.

Diese theoretischen Gehalte lassen sich i.S. handlungstheoretischer Vermittlung über das Lehrerhandeln bzw. über die Lehrer-Schüler-Interaktion in den Unterricht als Handlungsfeld (Unterricht konzeptualisieren, planen, vorbereiten, gestalten, einüben, erproben, realisieren, beobachten, analysieren, auswerten, evaluieren ...) übersetzen.

Umgekehrt führen auch vom Unterrichtshandeln aus Fragen in die Richtung der Handlungstheorie und der in sie einflussenden historischen, systematischen und empirischen Fragestellungen.



Ein Lehrverfahren, eine Unterrichtsmethode oder -form usw. wird im Unterricht stets von einem konkreten Lehrer, in bestimmten Sachfeldern und Themenkreisen, im Bereich konkreter Lehrer-Schüler-Bezüge und organisatorisch-institutioneller Rahmenbedingungen realisiert.

Diese person- und sachgebundenen Faktoren engen den Spielraum, den eine Unterrichtsmethode (z.B. ein Leselehrgang) theoretisch einräumt, in konkreter und deshalb nur im konkreten Fall nachzuweisender Art ein.

Die damit ausgelöste Spannung ist von Lehrern und Schülern i.S. eines Balanceaktes - SCHULZ verweist auf das Modelle der "Themenzentrierten Interaktion" (735) - auszuhalten und immer neu zu bewältigen.

Diese fachdidaktischen, interaktions- und institutionstheoretischen Gesichtspunkte machen sich in unserer Darstellung gewissermassen quer durch alle erwähnten Perspektiven hindurch geltend.

(3) Die damit angedeutete Komplexität des "pädagogischen Feldes" (736) erfordert vom Lehrer eine umfassende Reflexions- und Handlungskompetenz, die nur in einem strukturierten und mehrjährigen Professionalisierungsprozess aufzubauen ist. Die davon betroffene "methodische Kompetenz", die in spezifischem Sinn zur "Methodenfreiheit" befähigt, ist m.E. mit verschiedenen Formen professionellen Lernens zu erwerben (Theoretischer Unterricht in Verbindung mit praktischen Uebungen, Lehrpraktikum, Micro-Teaching, Verhaltenstraining, gruppendynamische Uebungen, Minikurse, Projekt,

735) SCHULZ W., Unterrichtsplanung. Urban, München 1980, 13 f. und 77 ff. (SCHULZ wendet den Gedanken vorab auf die Probleme der Planung an).

736) Vgl. dazu: WINNEFELD F., Pädagogischer Kontakt und Pädagogisches Feld. Reinhardt, München 1967/4.

Themenzentrierte Interaktion , unterrichtsmethodisches Entscheidungs-
training usw.) (737).

In der Regel unterscheidet man zwischen der "Lehrerbildung", die dem Aufbau von Basiswissen, -fertigkeiten und -kompetenzen dient (738) und der "Lehrerfortbildung", in der es um Erweiterung und Vertiefung der Basiskompetenzen (mittels Kursbesuch, Teamarbeit, Schulbesuch, Demonstration, Erfahrungsauswertung, Vergleichsstudium u.a.m.) geht.

"Methodenfreiheit" als Begründungs-, Auswahl-, Entscheidungs-, Gestaltungs- und umfassende Handlungskompetenz lässt sich weder schlagartig noch in allen Handlungsfeldern gleichzeitig erwerben. Mit andern Worten: Die mit zunehmender Kompetenz verbundene Freiheit gewinnt man nur in der kognitiven und verhaltensmässigen Bewältigung aller einschränkenden und zu beachtenden Faktoren. Sowohl instruktions- und kognitionspsychologisch als auch verhaltens- und handlungstheoretisch ist es naheliegend, im Rahmen der Basisausbildung jeweils ein didaktisches Modell in der Vordergrund zu stellen und sich auf zentrale "Grundformen des Lehrens" und die damit verbundenen Fertigkeiten (Vortragen, Vormachen, Ermutigen, Auftrag erteilen, Gesprächsführung u.a.m.) zu beschränken.

737) Vgl. dazu beispielsweise:

LATTMANN U.P., Schulnahe Lehrerbildung. Benziger, Zürich 1975

TANNER H./WANZENRIED P., Neuorientierung der Lehrerbildung - aber wie? KRAPF B., Proficiency learning: Handeln - Analysieren - Beraten. In: HERZOG W./MEILE B., Schwerpunkt Schule. Rotapfel, Zürich 1979, 295 - 328 und 329 - 248
MUELLER F. (Hrsg.), Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Comenius Verlag, Hitzkirch 1975

SIGNER P., Verhaltenstraining für Lehrer. Beltz, Weinheim und Basel 1977

ZIFREUND W. (Hrsg.), Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse. Beltz, Weinheim und Basel 1976

738) MESSNER H. (Hrsg.), Unterrichten lernen. Schroedel, Basel 1981

Grundsätzlich dürften die Regeln und Prinzipien des Begriffslernens, des Problemlösens, des Aufbaus von kognitiven Strukturen, des Erwerbs von Sach- und Sozialkompetenz auch für das Lernen des "Lehrerhandelns" Geltung haben. Dies würde u.a. bedeuten, dass auch diesbezüglich der Phase des Aufbaus eine Phase der Festigung, des Durcharbeitens und der Konsolidierung folgen muss, um eine gewisse methodenspezifische Verhaltenssicherheit zu gewährleisten. Dies dürfte vorab für komplexe Handlungsbereiche wie "Leselehrmethode", "operative Rechendidaktik", "Gruppenarbeit" usw. Geltung haben.

Der "Lehrerfortbildung" wären damit die Konfrontation mit Alternativformen ("Projekt", "Simulationsspiel", Formen des "offenen Unterrichts" usw.), aber auch die Einführung neuer Verfahren (und damit verbundener Materialien, Lehrbücher etc.) sowie die Vertiefung und Variation bereits bekannter Methoden vorbehalten (739).

Dergestalt erfährt die "Methodenfreiheit" als Reflexions- und Handlungskompetenz in der ersten Phase des Professionalisierungsprozesses die Grundlegung, in der zweiten Phase eine Ausweitung, die wohl kaum endgültig abschliessbar ist.

Das grundlegende historische, systematische und empirische Verständnis und dessen pragmatische Qualität sind m.E. von Anfang an kontinuierlich und im Sinne des lebenslangen Lernens zu fördern (740).

739) WIDMER K., Lehrerfortbildung. In: SCHIEFELE H. /KRAPP A., Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. Ehrenwirth, München 1981, 214 ff.

740) Vgl. dazu GEISLER H., Modelle der Unterrichtsmethode. Klett, Stuttgart 1979/2., dessen Strukturgitteransatz im oben erwähnten Sinn auch auf die Lehrerbildung Anwendung finden könnte.

4.3. Zusammenfassung und Ausblick

"Methodenfreiheit" bezeichnet einen vom Gesetzgeber mehr oder weniger explizit vorgegebenen Handlungsspielraum des Lehrers in didaktisch-methodischen Fragen des Unterrichts.

Als Teilaspekt der umfassenderen "Lehrer-Freiheit" steht die Methodenfreiheit mit andern Handlungs- und Entscheidungsbereichen in einem Implikationszusammenhang: mit der "Lehrfreiheit", die vorab die Inhalt-Ziel-Relation betrifft, mit der "Interaktionsfreiheit" (Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Verhältnis, Führungsstil), mit der "Organisationsfreiheit" (i.S. der institutionellen und organisatorischen Bindung des Unterrichts) und mit der "Politischen Freiheit" des Lehrers im Feld gesellschaftlicher Mächte und Einflüsse.

Die "Methodenfreiheit" kann nur eine relative sein, das heisst: sie ist als Spielraum zwischen Selbst- und Fremdbestimmung, zwischen Zwang und Willkür anzusiedeln.

Im Sinne der "transzendentalen" Freiheitsbegründung kann sie nicht irrationalistisch oder intuitionistisch verstanden werden: so bliebe sie unbestimmt oder unterbestimmt. Es geht deshalb entscheiden darum, die selber-gesetzte Bestimmtheit, die den Akt des freien Wählens, Entscheidens und Gestaltens konstituiert, im Feld didaktischen und methodischen Denkens und Handelns zu ermitteln.

Dabei ist zu bedenken, dass "Methodenfreiheit" nicht nur als Anspruch auf Berufsautonomie, sondern auch als zu realisierende Möglichkeit i.S. der beruflichen Handlungskompetenz und wissenschaftlich fundierten Professionalisierung aufzufassen ist.

In diesem Zusammenhang ist "Methode" verschiedenartig zu verstehen, beispielsweise als die vom Lehrer ausgelöste und gesteuerte "richtige Inbeziehungsetzung eines nach seinem eigentlichen

Wesensgehalt aufgeschlossenen Gegenstandes mit der spezifischen Verstehensfähigkeit eines nach seiner Entwicklungsphase und geistigen Reife bekannten Kindes ..." (ROTH), als "Form und Verfahrensweise, mit der Menschen unter pädagogischen Zielvorstellungen das Lernen anderer Menschen bewusst und planmässig zu beeinflussen versuchen" (KLAFKI), als "Verfahrensweise, mit der der Unterrichtsprozess strukturiert" und im Rahmen des Interdependenzzusammenhangs aller Einflussgrössen gesteuert wird (HEIMANN/SCHULZ) ...

In jedem Fall handelt es sich um ein Phänomen, das verschiedene instrumentelle Zugriffe, das heisst erziehungspolitische, -pragmatische, -philosophische und -wissenschaftliche Perspektiven gestattet; das Problem ist in das Spannungsfeld von Theorie und Praxis eingelagert.

Als Anspruch und Forderung umfasst "Methodenfreiheit" alle Wahl-, Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse, die die vorhandenen Lehrverfahren, Lehrstile, Methodenmodelle, Unterrichtsgestaltungsmöglichkeiten, Gruppierungs- und Aktionsformen des Lehrens und Lernens betreffen. Dieser Anspruch lässt sich sowohl (a) pädagogisch-historisch und (b) didaktisch-systematisch als auch (c) instruktionspsychologisch- und handlungstheoretisch-empirisch überprüfen.

a) Die Grundlage des Methodenbewusstseins erfährt bei den Sophisten und bei SOKRATES eine doppelseitige Akzentuierung, die bis in die Forschungsbemühungen der Gegenwart zu verfolgen ist: Methode kann entweder als ein auf Wirkung gerichtetes, technizistisches, aber auch als gegenstandskonstitutives, normativ gebundenes Verfahren verstanden und realisiert werden. Das Methodenverständnis ist demnach von einem spezifischen Bildungssinn, der seinerseits historischem Wandel unterworfen ist, bestimmt.

Das wissenschaftstheoretisch wie das didaktisch orientierte Fragen nach dem "besten" oder "wahren" Erkenntnis- bzw. Lehrverfahren ist seit den Griechen in umfassende theologische, philosophische und pädagogische Bezüge eingelagert. In vorempirischen Epochen bezeichnete der Ueberlegenheitsanspruch sogenannter "universaler" oder "allgemeingültiger" Methoden primär eine "Begründungsüberlegenheit", das heisst:

Die Ueberlegenheit und Richtigkeit einer Lehrmethode wurde beispielsweise "pansophisch" (COMENIUS), "anthropologisch" (PESTALOZZI), "bewusstseinspsychologisch" (HERBART) ... begründet. "Methoden" waren demgemäss ausgreifende Konzeptionen (z.B. "Weg der Menschwerdung" bei PESTALOZZI) - und nicht technische Versatzstücke rationaler Unterrichtsplanung, nicht beliebig kombinierbare Einfälle oder Lehrerverhaltenskonfigurationen.

Die Anfechtbarkeit (oder die Unanfechtbarkeit) derartiger Methodenentwürfe ist deshalb weniger an methodenspezifische Details oder technische Elemente, sondern an konzeptuelle (pädagogische, philosophische, psychologische) Problemzusammenhänge gebunden.

Der den klassischen Methodenkonzeptionen zugrunde liegende Versuch umfassender pädagogischer Begründung darf nicht mit dem seit der "realistischen Wende" üblichen Bemühen, die "Effizienzüberlegenheit" einzelner Methoden (Vortrag, Gruppenarbeit, synthetische Leselehrmethode, operative Rechenmethode, offener Unterricht usw.) nachzuweisen, verwechselt werden. Für COMENIUS, PESTALOZZI, HERBART u.a. ist die "Effizienz" von Lehrverfahren i.S. schulischer oder unterrichtsspezifischer Aufgabenlösefähigkeit weder primärer noch einziger Gesichtspunkt.

Die Gründe für die Einschränkung oder Ablehnung der Methodenfreiheit sind deshalb bei den erwähnten Denkern immer nur in einem spezifischen und theoriebezogenen Sinn zu ermitteln:

- Die "Methode des Ganzen" ist bei COMENIUS kein rational-technologisches Optimierungsphänomen, sondern ein umfassendes

Verbesserungsprogramm, das das Leben als Rückkehr zu Gott und die lebenslange Schule als Herausführung und Instandstellung, als Medium zur Vollendung der Welt Gottes begreift. Die Lehrmethode ist pansophisch, d.h. in der alles durchwirkenden göttlichen Ordnung und Allweisheit verankert; sie ist eine Universalmethode, mit der allen alles gründlich gelehrt werden kann (OMNES, OMNIA, OMNINO).

- Bei PESTALOZZI steht die Methode im Dienst eines Unterrichts, der das zufällige, zerstreute, oft nur in Ansätzen sich andeutende "Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung" unterstützt: "Naturgemässheit" ist das umfassende Prinzip der "Elementarmethode", die von den "Anfangspunkten" aus die sittlichen, geistigen und physischen Anlagen ihren je eigenen Entwicklungsgesetzen gemäss entfaltet.

Die Lehrmethode - und damit auch die Methodenfreiheit - ist an grundlegende anthropologische und entwicklungspsychologische, aber auch an sachgesetzliche und ökologische Faktoren zurückgebunden. PESTALOZZI drückt diese Gebundenheit i.S. handlungsleitender Prinzipien (der Kräftebildung, Elementarisierung, Lückenlosigkeit, Anschauung, Selbsttätigkeit, Totalität, Harmonie, Individualität, Nähe, Angemessenheit) aus. Wenn auch die optimale Realisation der "hohen Idee" noch nirgends zu finden ist, so bleibt die Methode doch auf die "ewigen Gesetze der Natur" hin orientiert und damit vom Anspruch allgemeiner Gültigkeit bestimmt.

- HERBART stellt die Lehrmethode in den Rahmen des "erziehenden Unterrichts": sie ermöglicht im didaktischen Bezugsfeld von 'Lehrer-Stoff - Schüler' den Aufbau eines "Gedankenkreises", indem sie - Besonderheiten seelischer Vorstellungsdynamik, Bewusstseins- und Willensprozesse berücksichtigend - den Unterricht "artikuliert" (Klarheit, Assoziation, System, Methode), d.h. kognitionsgerecht steuert.

Im Bereich dieser von den Herbartianern z.T. einseitig verstandenen bewusstseinspsychologischen Gesetzmässigkeit schiebt HERBART zwischen Theorie und Praxis den "Pädagogischen Takt", d.h. ein Freiheitsmoment didaktischen Handelns, das die Einmaligkeit und die situative Gebundenheit des einzelnen Falles (theorie-) angemessen berücksichtigt.

Die erwähnten pädagogisch-didaktischen Theorien haben die vielfältige Gebundenheit des Lehrverfahrens aufgezeigt; verabsolutierende und einseitige Betonung einzelner Theorieelemente und -aspekte führten zunächst nicht zur "methodischen Befreiung", sondern zur naheliegenden Indoktrination, zu methodischem Schematismus und Dogmatismus.

Erst die Reformpädagogik mit ihren vielfältigen didaktischen Impulsen, Methodenkämpfen und Professionalisierungsbestrebungen brachte dem Lehrerstand jenen Spielraum, in dem die didaktisch-methodische Handlungskompetenz dem Freiheitsanspruch zu entsprechen vermochte. "Methodenfreiheit" i.S. freier Methodenwahl und Unterrichtsgestaltung setzt nicht nur eine gewisse Methodenvielfalt voraus (Gesamtunterricht, Arbeitsschule, Gruppenunterricht, Projekt usw.); sie erfordert vom Lehrer auch Selberdenken, Verständnis für methodenspezifische Formen und Funktionen, Einsicht in Probleme der kindlichen Entwicklung, des fachspezifischen Lernens, des Unterrichts und der Bildung.

Erich WENIGER hat im Rahmen seiner "Didaktik als Bildungslehre" aufgezeigt, wie sowohl die Methodenfeindschaft als auch die Methodengläubigkeit mit einer (vergleichenden) Methodenkritik zu überwinden ist - und wie im Professionalisierungsprozess der Lehrer ein die "Methodenfreiheit" begründendes "Grenzbewusstsein" aufzubauen hat. Methodische Freiheit gewinnt man nach Ansicht WENIGERs, indem man die Gebundenheit, d.h. die Bedingungen, Strukturen, Möglichkeiten und Grenzen einer Unterrichtsmethode erkennt.

b) Die moderne didaktische Forschung verzichtet auf umfassende Theorien, sie beschränkt sich in den aspektverschiedenen Ansätzen auf komplexitätsreduzierende Modellbildungen.

Diese Reduktion und der damit verbundene Verzicht auf endgültige Lösungen haben meines Ermessens die Didaktik aus der dogmatischen Enge herausgeführt und für Ergebnisse der Nachbarwissenschaften (Kybernetik, Systemtheorie, Interaktions- und Kommunikationstheorie, Kognitions- und Lernpsychologie, Sprachphilosophie, Kritische Theorie usw.) geöffnet.

Der dadurch initiierten didaktisch-theoretischen Vielfalt entspricht die uneinheitliche Sicht des Methodenproblems bzw. des Problems der Methodenfreiheit: Je nach Theorieansatz und Reichweite der Modellentwicklung erscheint in den "didaktischen Modellen" der Gegenwart "Methodenfreiheit" implizit als "vor Ort" einzusetzende Planungsrationalität oder explizit als Planungsspielraum und -korrektur, als Variabilität, Revidierbarkeit, Differenzierung, theoriegeleitetes Handeln, Diskurs aller Beteiligten usw.

"Methodenfreiheit" wird derzeit nicht nur unterschiedlich gewichtet, sondern auch verschieden instrumentalisiert, konkretisiert, funktional interpretiert und rational legitimiert. Im Sinne des Planungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsmonopols des Lehrers erfährt sie tendenziell eine Einschränkung, die zwei verschiedene Argumentationsstränge erkennen lässt:

- In der instruktions-, kognitions-, lern- oder curriculumtheoretischen Modellentwicklung werden entweder fach- und systemimmanente Gründe (Sachstruktur, Lernhierarchien) oder adressatenbezogene Faktoren (Determinanten des Informationsverarbeitungsprozesses, kognitive Struktur, Entwicklungsstand, Vorwissen, Lernermerkmale usw.) geltend gemacht.
- Die mehr sozial- und humanpsychologisch, gesellschaftlich-kommunikativ-emanzipatorische Richtung betont den Abbau des Lehrer-Entscheidungsmonopols zugunsten der Schülermitbestimmung.

Sowohl die historische als auch die systematisch-didaktische Betrachtung des Problems "Methodenfreiheit" führt zur ergänzenden Frage nach der Methodeneffizienz und nach den Handlungsbedingungen methodischen Entscheidens.

c) Die amerikanischen Untersuchungen der 40er bis 60er Jahre, in welchen in der Regel zwei oder drei Lehrverfahren bezüglich ihrer vermuteten Auswirkungen auf die Schülerleistungen verglichen wurden, führten zu widersprüchlichen Resultaten.

Die mit methodischen Mängeln behafteten globalen Vergleiche sind später durch komplexere Versuchsanlagen der Lehr-Lern-Forschung, in welcher spezifische Lehrmethodeneffekte sowie Wechselwirkungen zwischen Merkmalen von Personen und Lernsituationen untersucht werden können, ersetzt worden.

Mit zunehmender Komplexität lassen sich die immer spezifischeren Ergebnisse immer weniger für alle Schüler, Lernsituationen, Lernsequenzen, Lerninhalte, Lehrhilfen, methodischen Massnahmen usw. generalisieren; die kaum mehr überblickbare Fülle empirischer Untersuchungen hat weniger die Ueberlegenheit einzelner Methoden nachgewiesen als vielmehr die speziellen Bedingungen besonderer Methodeneffekte belegt.

Selbst wenn sich diese mit verschiedenen Untersuchungsverfahren und theoretischen Vorgaben ermittelten Methodeneffekte in einigermaßen homogene Trends transformieren liessen, bliebe immer noch zu fragen, wie die Lehrer derartige Ergebnisse in die Praxis umsetzen, wie sich handlungsleitende Prinzipien (wie sie beispielsweise FLAMMER für die ATI-Forschungsergebnisse formuliert hat) im konkreten Lehrerverhalten auswirken.

Mit dieser Frage beschäftigt sich derzeit die pädagogisch-psychologische Handlungstheorie.

'Handeln' wird in diesem Ansatz als Prozess aufgefasst und untersucht, in dem Intentionalität, Wahlmöglichkeit, Ablaufkontrolle,

Steuerung durch Wert- und Zielbezüge, Folgenerwartungen u.a.m. wirksam sind.

Im Rahmen handlungstheoretischer Forschungsprogramme werden Konzepte der "Impliziten Theorie", der "Attribuierung", des "Entscheidungsverhaltens" usw. berücksichtigt. Die bereits vorliegenden Ergebnisse machen einerseits das im "Erfahrungs-Corpus" verhaftete Routinehandeln, andererseits das bewusst-kognitiv gesteuerte Entscheidungsverhalten in seinen verschiedenen Erscheinungsformen so weit transparent, dass im Rahmen der Lehrerbildung und -fortbildung eine Theorie-Praxis-Vermittlung i.S. methodischer Handlungskompetenz möglich wird.

Der handlungstheoretische Ansatz überwindet die Kluft zwischen Theorie und Praxis, indem er für das Erfassen und Reflektieren didaktisch-methodischen Wählens, Entscheidens und Gestaltens Kategorien, Modell- und Prozessvorstellungen liefert.

Sowohl im Bereich der historischen Lösungen des Methodenproblems als auch im Bereich didaktischer Modellbildung und empirischer Forschung finden wir Vielfalt, widersprüchliche Ansätze und kontroverse Ergebnisse.

Die Erörterung der "Methodenfreiheit" belegt einerseits die Möglichkeit und Fruchtbarkeit aspektorientierten Forschens; sie belegt aber auch die gegenseitige Ergänzungsbedürftigkeit der historischen, systematischen und empirischen Perspektive:

So wenig wie eine prinzipienorientierte Methodentheorie der Vergangenheit den empirischen Nachweis der Wirksamkeit der bevorzugten Verfahren liefern und alle unterrichtskonstituierenden Elemente in einen systematisch-widerspruchsfreien Zusammenhang bringen konnte, so wenig gelingt es modernen didaktischen oder empirisch fundierten Modellen, den geschichtlichen Fundus methodischer Formen zu ersetzen und die geistigen Grundlagen und Voraussetzungen mit eigenen Mitteln hinreichend aufzuklären.

"Methodenfreiheit" als der Aufklärung bedürftiger und der mehrperspektivischen Erörterung zugänglicher Begriff offenbart im dargelegten tiefenstrukturellen Sinn eine Integration von Sinn-, Prozess- und Geltungsfragen.

Diese Integration kann mit einer am Informationsverarbeitungs- und Entscheidungsverhalten des Lehrers interessierten Handlungstheorie des Unterrichts vorab dann verknüpft werden, wenn dieses Aus-sagensystem sich dem Bestand "pädagogischer Handlungstheorien" in Gestalt historischer Methodenkonzeptionen (COMENIUS, PESTA-LOZZI, HERBART usw.), nicht verschliesst.

Der handlungstheoretische Ansatz, wie er derzeit in seinen verschiedenen Ausprägungen vorliegt, müsste aber nicht nur um eine historische Dimension bereichert, sondern auch auf eine pädagogisch-didaktische Kasuistik hin ausgerichtet werden.

- ACHTENHAGEN F., Unterrichtsforschung. In: SCHIEFELE/KRAPP (Hrsg.), Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. Ehrenwirth, München 1981. 386 ff.
 ADL-AMINI B. (Hrsg.), Didaktik in der Unterrichtspraxis. Haupt, Bern 1979
 ADL-AMINI B./KUENZLI R. (Hrsg.), Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. Juventa, München 1980
 AEBLI H., Psychologische Didaktik. Klett, Stuttgart (1963) 1966/2.
 AEBLI H., Ueber die geistige Entwicklung des Kindes. Klett, Stuttgart 1968/2.
 AEBLI H., Grundformen des Lehrens. Klett, Stuttgart 1967/4., 1976/9.
 AEBLI H., Piagets Deutung der kognitiven Entwicklung und ein Gegenmodell des geleiteten Strukturaufbaus. In: REULECKE W. (Hrsg.), Strukturelles Lernen. Hofmann und Campe, Hamburg 1977
 AEBLI H., Elemente zu einer post-Piaget'schen Konzeption der Entwicklung in den Theorien des semantischen Gedächtnisses. In: MONTADA L., Brennpunkte der Entwicklungspsychologie. Kohlhammer, Stuttgart 1979, 103 - 118
 AEBLI H., Denken: das Ordnen des Tuns. Klett, Stuttgart 1980 Bd.I 1981 Bd.II
 ALISCH L.M., Zu einer kognitiven Theorie der Lehrerhandlung. In: HOFER M. 1981 (b), 78 - 108
 AREGGER K./ISENEGGER U. (Hrsg.), Curriculumprozess: Beiträge zur Curriculumkonstruktion und -implementation. EBAC-Projekt Bericht Nr.8/9. Freiburg 1972
 ARNOLD W., Stichwort "Irrational". In: ARNOLD/EYSENK/MEILI (Hrsg.), Lexikon der Psychologie. Herder, Freiburg 1976
 AUSUBEL D.P., Psychologie des Unterrichts. Beltz, Weinheim 1974
 BAACKE D./SCHULZ Th., Aus Geschichten lernen. Juventa, München 1979
 BAER J.R., Der Leselernprozess bei Kindern. Beltz, Weinheim 1979
 BALLAUFF Th., Pädagogik. Freiburg/München, Alber 1969 Bd.I, 1970 Bd.II, 1973 Bd.III
 BANDURA A., Sozial-kognitive Lerntheorie. Klett, Stuttgart 1979
 BARTELS U., Pädagogischer Bezug. In: SPECK/WEHLE (Hrsg.), Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Kösel, München 1970, Bd.II
 BARTH H., Pestalozzi's Philosophie der Politik. Rentsch, Erlenbach 1954
 BENNER D., Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. List, München 1973
 BERGK A., Aufklärung und Gedankenfreiheit. Suhrkamp, Frankfurt 1977
 BILLER K., Unterrichtsstörungen. Klett, Stuttgart 1979
 BITTNER G./SCHMID E. (Hrsg.), Erziehung in früher Kindheit. Piper, München 1973/5.
 BLANKERTZ H., Theorien und Modelle der Didaktik. Juventa, München 1969/2., 1977/10.
 BLAETTNER F., Geschichte der Pädagogik. Quelle und Meyer, Heidelberg 1962/9.

- BLAETTNER F., Die Methoden des Unterrichts in der Jugendschule. Beltz, Weinheim 1963/2.
- BLOOM B.S., Lernzielerreichendes Lernen. In: betrifft:erziehung. 1970 Nr.11, 15 ff.
- BLOOM B.S., Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Beltz, Weinheim 1972
- BLOOM B.S., Individuelle Unterschiede in der Schulleistung: ein überholtes Problem? In: EDELSTEIN/HOPF (Hrsg.), Bedingungen des Bildungsprozesses. Klett, Stuttgart 1973, 251 - 270
- BONNE L., Lernpsychologie und Didaktik. Beltz, Weinheim/Basel 1978
- BORN O./OTTO G., Didaktische Trends. Urban, München 1978
- BOSSHART K., Verfahren zur Lernzielerhebung. Beltz, Basel 1975
- BRACHT G.H., Experimentelle Faktoren in Beziehung zur Wechselwirkung zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. In: SCHWARZER/STEINHAGEN 1975, 94 ff.
- BREZINKA W., Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Beltz, Weinheim/Basel 1971
- BREZINKA W., Erziehung und Kulturrevolution. Reinhardt, München 1974
- BREZINKA W., Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Reinhardt, München/Basel 1974
- BREZINKA W., Metatheorie der Erziehung. Reinhardt, München 1978
- BRUECKNER P., Pathologie des Gehorsams. In: AURIN K., Politische Erziehung als Psychologisches Problem. Frankfurt 1966
- BRUEHLMEIER A., Wandlungen im Denken Pestalozzis. Diss. Juris, Zürich 1976
- BRUNER J.S., Gedanken zu einer Theorie des Unterrichts. In: DOHMEN/MAURER/POPP (Hrsg.), Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. Piper, München 1970, 188 ff.
- BRUNER J.S., Der Prozess der Erziehung. Schwann, Düsseldorf 1970
- BRUNER J.S., Studien zur kognitiven Entwicklung. Klett, Stuttgart 1971
- BRUNER J.S., Einige Elemente des Entdeckens (1966). In: HALBFAS/MAURER/POPP (Hrsg.), Entwicklung der Lernfähigkeit. Klett, Stuttgart 1972
- BRUNER J.S., Der Akt der Entdeckung. In: NEBER H. (Hrsg.), Entdeckendes Lernen. Beltz, Weinheim/Basel 1973, 15 ff.
- BRUNER J.S., Entwurf einer Unterrichtstheorie. Schwann, Düsseldorf 1974
- BRUNNER R., Lehrertraining. Grundlagen - Verfahren - Ergebnisse. Reinhardt, München/Basel 1976
- BUSSMANN H., Ueber die Möglichkeit, aus der Entwicklungspsychologie Piagets Bedingungen für die Gestaltung des mathematischen Unterrichts abzuleiten. In: Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1974/V, 703 - 718
- CARROLL J.B., Ein Modell schulischen Lernens. In: EDELSTEIN/HOPF (Hrsg.), Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart 1973, 251 ff.
- CARROLL J.B., Lernerfolg für alle. In: HOFER/WEINERT (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Fischer, Frankfurt 1973 Bd.2, 124-135
- CASELMANN C., Wesensformen des Lehrers. Klett, Stuttgart 1964

- COMBE A., Kritik der Lehrerrolle. List, München 1971
- COMENIUS J.A., Informatorium der Mutterschul. Hrsg. von HEUBACH J., Quelle und Meyer 1972
- COMENIUS J.A., Prodomus Pansophiae. Vorläufer der Pansophie. Hrsg. von HORNSTEIN H., Schwann, Düsseldorf 1963
- COMENIUS J.A., Pampaedia. Quelle und Meyer, Heidelberg 1960
- COMENIUS J.A., Grosse Didaktik. Hrsg. von A. FLITNER, Küpper, Düsseldorf 1960/2.
- COMENIUS J.A., Die Erneuerung der Schule. Hrsg. von SCHALLER K., Kampf, Bochum 1966
- COMENIUS J.A., Orbis sensualium pictus. Harenberg, Dortmund 1978
- CORRELL W., Lernen und Lehren im Vorschulalter. Auer, Donauwörth 1970
- CRONBACH L.J., Wie kann Unterricht an individuelle Unterschiede angepasst werden. In: SCHWARZER/STEINHAGEN 1975, 42 ff.
- VON CUBE F., Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens. Klett, Stuttgart 1968/2.
- VON CUBE F., Allgemeine Didaktik. In: KOCHAN D.C. 1970
- DEJUNG E., Pestalozzi im Lichte zweier Zeitgenossen: Henning und Niederer. Rascher, Zürich 1944
- DELEKAT F., J.H. Pestalozzi. Quelle und Meyer, Heidelberg 1968
- DESCARTES R., Meditationen. Meiner, Hamburg 1959 und 1965
- DESCARTES R., Die Prinzipien der Philosophie. Hamburg 1965
- DESCARTES R., Regulae. Meiner, Hamburg 1966
- DESCARTES R., Discours de la Méthode. Meiner, Hamburg 1964
- DEWEY J., Wie wir denken. Zürich 1951
- DEWEY J., Psychologische Grundfragen der Erziehung. München 1974
- DEWEY J., Demokratie und Erziehung. Braunschweig 1949/2.
- DIELS H., Die Fragmente der Vorsokratiker. Rowohlt, Reinbek 1963
- DIEMER A., Edmund Husserl. Hain, Meisenheim am Glan 1965/2.
- DIETRICH G., Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts. Ehrenwirth, München 1969
- DIETRICH Th., Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart. Bad Heilbrunn 1962
- DIETRICH Th., Geschichte der Pädagogik in Beispielen. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1970
- DILTHEY W., Gesammelte Schriften. Teubner, Stuttgart 1960 Bd. IX
- DOLCH J., Lehrplan des Abendlandes. Ratingen 1965/2.
- DOERING K.W., Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Beltz, Basel 1972/3.
- VON DEN DRIESCH/ESTERHUES, Geschichte der Erziehung und Bildung. Schöningh, Paderborn 1960/5. Bd. I, 1961/3. Bd. II
- DUBIN R./TAVEGGIA T.C., Das Unterrichtsparadox. In: MENCK P./THOMA G., (Hrsg.), Unterrichtsmethode. Kösel, München 1972
- DUBS R./METZGER Ch./HAESSLER T., Lehrplangestaltung und Unterrichtsplanung. Zürich 1973/2.
- EDELSTEIN/HOPF (Hrsg.), Bedingungen des Bildungsprozesses. Klett, Stuttgart 1973
- EGGER E., Die Stellung des Lehrers zwischen Zwang und Freiheit. In: Schweizerische Lehrerzeitung 1978 Nr. 13/14, 461-466

- EIGLER G., Empirische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: SPECK/WEHLE, Handbuch der pädagogischen Grundbegriffe. Kösel, München 1970 Bd.II
- EINSIEDLER W., Unterrichtsforschung. In: SCHIEFELE/KRAPP 1981, 386ff.
- EINSIEDLER W., Lehrmethoden. Probleme und Ergebnisse der Lehrmethodenforschung. Urban, München 1981
- EINSIEDLER W., Didaktik. In: SCHIEFELE/KRAPP 1981, 82 - 86
- ERASMUS VON ROTTERDAM, Das Lob der Torheit. Hrsg. von HARTMANN A., Birkhäuser. Basel 1960/5.
- FEIGENWINTER M., Gruppenarbeit im Unterricht. St. Gallen 1975
- FELLSCHES J., Disziplin, Konflikt und Gewalt in der Schule. Quelle und Meyer, Heidelberg 1978
- FEND H., Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Beltz, Weinheim und Basel 1974
- FEYERABEND P., Wider den Methodenzwang. Suhrkamp, Frankfurt 1976
- FISCHER A., Deskriptive Pädagogik. In: OPPOLZER S. (Hrsg.), Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Ehrenwirth, München 1966
- FISCHER M., Die innere Differenzierung des Unterrichts in der Volksschule. Beltz, Weinheim und Basel 1971/9.
- FISCHER W., Schule und kritische Pädagogik. Quelle und Meyer, Heidelberg 1972
- FISCHER H., Allgemeine Didaktik für Höhere Schulen. Fachverein, Zürich 1981
- FLAMMER A., Individuelle Unterschiede im Lernen. Beltz, Weinheim 1975
- FLANDERS N.A., Grundlegende Lehrfertigkeiten, abgeleitet aus einem Modell des Sprechens und Zuhörens. In: ZIFREUND W. (Hrsg.), Training des Lehrerverhaltens und Interaktionsanalyse. Beltz, Weinheim 1976
- FLECHSIG K.H., Die technologische Wendung in der Didaktik. Universitätsverlag, Konstanz 1969
- FLECHSIG K.H./HALLER H.D., Einführung in didaktisches Handeln. Klett, Stuttgart 1975
- FLITNER W., Die vier Quellen des Volksschulgedankens. Stuttgart 1958/4.
- FLITNER A. (Hrsg.), J.A. COMENIUS. Grosse Didaktik. Küpper, Düsseldorf 1960/2.
- FLITNER W./KUDRITZKI G., Die Deutsche Reformpädagogik. Küpper, Düsseldorf 1961
- FLITNER W., Die Erziehung. Schönmeyer, Bremen 1970/6.
- FLITNER A. (Hrsg.), Das Kinderspiel. Piper, München 1973
- FRANK H.G./MEDER B.S., Einführung in die kybernetische Pädagogik. dtv, München 1971
- FREY K. (Hrsg.), Curriculum Handbuch. Piper, München 1975 Bd.I-III
- FRUHMAN Th., Zur pädagogischen Freiheit des Lehrers. In: Schweizerische Lehrerzeitung 1969 Nr. 18, 519 ff.
- GAGE N.L., Handbook of Research on Teaching. dt. von INGENKAMP K. (Hrsg.), Handbuch der Unterrichtsforschung. Beltz, Weinheim 1970 Bd.I - III

- GAGE N.L./BERLINER D.C., Pädagogische Psychologie, Urban, München 1977
- GAGE N.L., Unterrichten - Kunst oder Wissenschaft. Urban, München 1979
- GAGNÉ R.M., Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Schroedel, Hannover 1973/3.
- GAMM H.J., Kritische Schule. List, München 1970
- GAMM H.J., Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. List, München 1972
- GAMM H.J., Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft. List, München 1974
- GASSER P./SINGER P., Kooperative Einführung in die Gruppenarbeit. Beltz, Basel 1977
- GASSER P./SINGER P., Angewandte Lernpsychologie. Beltz, Basel 1979
- GARIN E., Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1964 Bd.I, 1966 Bd.II, 1967 Bd.III
- GARLICH A./HEIPCKE K./MESSNER R./RUMPF H., Didaktik offener Curricula. Beltz, Weinheim und Basel 1974
- GEHRIG H./GEPPERT M., Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Beltz, Basel 1975
- GEISSLER G., Das Problem der Unterrichtsmethode. Beltz, Weinheim und Berlin 1967/7.
- GEISSLER H., Modelle der Unterrichtsmethode. Klett, Stuttgart 1979/2.
- GEISSLER H. (Hrsg.), Unterrichtsplanung zwischen Theorie und Praxis. Klett, Stuttgart 1979
- GILGEN A., Die Freiheit des Lehrers und ihre Grenzen. In: Schweizerische Lehrerzeitung. 1979 Nr. 34, 1139 f.
- GRELL J., Techniken des Lehrerverhaltens. Beltz, Weinheim 1974/2.
- GRIESSEMANN H., Lesen, Sprechen, Handeln. Interkantonaler Lehrmittelverlag. Basel 1980
- GROEBEN N., Die Handlungsperspektive als Theorierahmen für Forschung im pädagogischen Feld. In: HOFER M. 1981 (b)
- GUARDINI R./BOLLNOW O.F., Begegnung und Bildung. Würzburg 1962/3.
- HAGER F.P., Pestalozzi und Rousseau. Haupt, Bern 1975
- HALL K.H., Der Lehrer und sein Recht. Scriptor, Kronberg 1976
- HANKE/MANDL/PRELL, Soziale Interaktion im Unterricht. Oldenburg, München 1973
- HARTFIEL G., Lexikon der Soziologie. Zürich 1976
- HECKHAUSEN H., Motivation und Handeln. Springer, Heidelberg 1980
- HEHLMANN W., Geschichte der Psychologie, Kröner, Stuttgart 1963
- HEIDENREICH W.D./HEYMANN H.W., Lehr-Lern-Forschung. In: Z.f.Päd. 1976 Nr. 2
- HEIDER F., Psychologie der interpersonalen Beziehungen. Klett, Stuttgart 1977
- HEIMANN P./OTTO G./SCHULZ W., Unterricht. Analyse und Planung. Schroedel, Hannover 1969/4.
- HEIMANN P., Didaktik als Theorie und Lehre. In: KOCHAN D.C. (Hrsg.) Allgemeine Didaktik - Fachdidaktik - Fachwissenschaft. Wiss. Buchgesellschaft. Darmstadt 1970, 110 ff.

- HEIMANN P., Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Hrsg. von REICH/THOMAS. Klett, Stuttgart 1976
- HEINZE Th., Unterricht als soziale Situation. Zur Interaktion von Schülern und Lehrern. Juventa, München 1976
- HELLER K./NICKEL H., Psychologie in der Erziehungswissenschaft. Bd.I: Verhalten und Lernen, Bd.II: Verhalten im sozialen Kontext. Klett, Stuttgart 1976
- HERBART J.F., Pädagogische Schriften. Hrsg. von ASMUS W., Düsseldorf und München 1964 Bd.I, 1965 Bd.II und III
- HERZOG W./MEILE B., Schwerpunkt Schule. Rotapfel, Zürich 1979
- HERRMANN U. (Hrsg.), Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Beltz, Weinheim und Basel 1977
- HERRMANN U., Die Pädagogik der Philanthropen. In: SCHEUERL H. (Hrsg.), Klassiker der Pädagogik. Beck, München 1979 Bd.I
- HESSE A./MANZ W., Einführung in die Curriculumforschung. Kohlhammer, Stuttgart 1972/2.
- HINSKE N., Was ist Aufklärung? Wiss.Buchgesellschaft, Darmstadt 1977
- HOEFFE O., Lexikon der Ethik. Beck, München 1977
- HOFFER M., Instruktion. In: HERRMANN Th. (Hrsg.), Handbuch psychologischer Grundbegriffe. Kösel, München 1977
- HOFFER M., Handlung und Handlungstheorien. In: SCHIEFELE H./KRAPP A., Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. Ehrenwirth 1981 (a), 159 - 166
- HOFFER M. (Hrsg.), Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichts. Urban, München 1981 (b)
- HOFFER M./DOBRICK M., Naive Ursachenzuschreibungen und Lehrerverhalten. In: HOFFER M. 1981 (b), 109 - 156
- HOFFMANN E., Pädagogischer Humanismus. Artemis, Zürich 1955
- JAEGGER W., Paideia. de Gruyter, Berlin 1959/4. Bd.I
- JENZER C., Lebensnähe, Lebensferne und Realismus in den pädagogischen Ansichten von Michel de Montaigne. Lang, Bern 1969
- JENZER C., Erziehungsidee und Schulwirklichkeit. Lang, Bern 1975
- JOERGER K., Lernanreize. Scriptor, Königstein 1980
- IPFLING H.J. (Hrsg.), Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. Ehrenwirth, München 1974
- ISENEGGER U., Personelle Besetzung, Gremien und Fragen der Zusammenarbeit in der Schule. In: MINSEL/WUNBERG (Hrsg.), Schule als Institution. Urban, München 1978 Bd.I
- KAISER H.J., Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe. In: MENCK/THOMA, Unterrichtsmethode. Kösel, München 1972
- KANT I., Grundlegung der Metaphysik der Sitten. In: WEISCHEDEL W., Immanuel Kant. Werke in 6 Bänden. Insel, Wiesbaden 1960
- KANT I., Ueber den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nichts für die Praxis. Werke Bd.VI, 127 ff. Hrsg. von WEISCHEDEL W., Insel, Frankfurt 1964
- KARASCHEWSKI H., Wesen und Weg des ganzheitlichen Rechenunterrichts. Klett, Stuttgart 1966

- KELLER H., Die Unterrichtspraxis im Spannungsfeld der didaktischen Theorie. Haupt, Bern 1981
- KERSCHENSTEINER G., Begriff der Arbeitsschule. Oldenburg, München 1965/16.
- KERSCHENSTEINER G., Die Schule der Zukunft - eine Arbeitsschule. In: FLITNER W., Die Erziehung. Schönewald, Bremen, 1970/6.
- KLAFFKI W., Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Beltz, Weinheim 1964/4.
- KLAFFKI W., Dialektisches Denken in der Pädagogik. In: OPPOLZER S. (Hrsg.), Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Ehrenwirth, München 1966
- KLAFFKI W./RANG A./ROEHRS H., Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School. Westermann, Braunschweig 1970
- KLAFFKI W., Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Beltz, Weinheim 1970/2.
- KLAFFKI W., Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Begleitbriefe. Beltz, Weinheim 1970/2.
- KLAFFKI W., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz, Weinheim und Basel 1970/10.
- KLAFFKI W., Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: ADL-AMINI/KUENZLI (Hrsg.), Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. Juventa, München 1980, 11 - 48
- KLAUER K.J., Schülerselektion durch Lehrmethoden? In: MENCK / THOMA, Unterrichtsmethode. Kösel, München 1972
- KLAUSMEIER/RIPPLE, Moderne Unterrichtspsychologie. UTB, Basel 1973
- KLEITER E., Kategoriale Struktur von Unterrichtsfächern und Unterrichtsdifferenzierung. Klett, Stuttgart 1974
- KLINGBERG L., Einführung in die Allgemeine Didaktik. Volk und Wissen, Berlin 1974/2.
- KLUGE F., Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. De Gruyter, Berlin 1967/20.
- KOENIG R./RIEDEL H., Unterrichtsplanung als Konstruktion. Beltz, Weinheim und Basel 1971/2.
- KOENIG E./RIEDEL H., Unterrichtsplanung II. Konstruktionsverfahren. Beltz, Weinheim und Basel 1975
- KOENIG E./RIEDEL H., Systemtheoretische Didaktik. Beltz, Weinheim 1973
- KOENIG E./SCHIER N./VOHLAND U. (Hrsg.), Diskussion Unterrichtsvorbereitung - Verfahren und Modelle. Fink, München 1980
- KOST F., Projektunterricht und "kritische Didaktik". In: MOSER H. (Hrsg.), Probleme der Unterrichtsmethodik. Athenäum, Kronberg 1977
- KRAMP W., Theorie der Schule. In: SPECK/WEHLE 1970 II, 529 ff.
- KUHN Th.S., Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Suhrkamp, Frankfurt 1979
- KUNERT K., Theorie und Praxis des offenen Unterrichts. Kösel, München 1978
- LANGE H., Strukturkonflikte des Lehrerberufs. Bertelsmann, Düsseldorf 1972
- LANGEVELD M.J., Einführung in die theoretische Pädagogik. Klett, Stuttgart 1966/6.

- LATTMANN U.P., Schulnahe Lehrerbildung. Benzinger, Zürich 1975
- LITT Th., Führen oder Wachsenlassen. Klett, Stuttgart 1962/10.
- LOCKE J., Gedanken über Erziehung. Bad Heilbrunn 1962
- LOCKE J., Ueber den richtigen Gebrauch des Verstandes. Meiner, Hamburg 1978
- LOCKE J., Versuch über den menschlichen Verstand. Meiner, Hamburg 1981/4.
- LOSER F., Methodische Differenzierung des Unterrichts durch Differenzierung von Unterrichtsmethoden. In: Bildung und Erziehung 1970, 351 ff. und in MENCK/THOMA 1972, 43 - 64
- LUECKERT H., Neue Wege im Kindergarten, Hyperion. Freiburg 1968
- LUECKERT H., Begabungs- und Bildungsförderung im Vorschulalter. In: Bildung - die Grundlage unserer Zukunft. Piper, München 1968, 25 ff.
- LUEBBE H., Praxis der Philosophie. Reclam, Stuttgart 1978
- LUEBBE H., Philosophie nach der Aufklärung. Econ, Düsseldorf 1980
- LUSTENBERGER W., Gruppenunterricht. In: DOTTRENS/WEBER, Auf neuen Wegen. Bern 1955
- MAGER R.F., Lernziele und programmierter Unterricht. Beltz, Weinheim und Basel 1968/3.
- MANN I., Lernprobleme. Urban, München 1979
- MANNHEIM K., Ideologie und Utopie. Schulte, Frankfurt a.M. 1965/4.
- MARTI W., Die geistigen Grundlagen des Unterrichtsverfahrens. Derendingen 1959
- MATTL W., Notengebung in der Schule. Herder, Freiburg 1978
- MESSNER H., Wissen und Anwenden. Klett, Stuttgart 1978
- MESSNER H., Unterrichten lernen. Schroedel, Basel 1981
- MEYER E. (Hrsg.), Sozialerziehung und Gruppenunterricht international gesehen. Klett, Stuttgart 1963
- MEYER E., Gruppenunterricht. Wunderlich, Oberursel 1969/5.
- MEYER E., (Hrsg.), Neue Formen der Unterrichtsdifferenzierung. Klett, Stuttgart 1970
- MEYER E., Die Gruppe im Lehr- und Lernprozess. Akad. Verlagsgesellschaft, Frankfurt a.M. 1970
- MEYER E./FORSBERG B., Einführung in die Praxis der schulischen Gruppenarbeit. Quelle und Meyer, Heidelberg 1976/2.
- MEYER H., Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Scriptor, Königstein 1980
- MILLER G./GALANTER E./PRIBRAM K., Strategien des Handelns. Klett, Stuttgart 1973
- MINSEL/WUNBERG (Hrsg.), Schule als Institution. Urban, München 1978
- MOELLER Ch., Technik der Lernplanung. Beltz, Weinheim 1970/2.
- MOELLER Ch., Praxis der Lernplanung. Beltz, Weinheim 1974
- MOLLENHAUER K., Theorien zum Erziehungsprozess. München 1972
- MONTADA L., Brennpunkte der Entwicklungspsychologie, Kohlhammer, Stuttgart 1979
- MICHEL DE MONTAIGNE, Die Essais. Reclam, Stuttgart 1980
- MORAWIETZ H., Unterrichtsdifferenzierung. Beltz, Weinheim und Basel 1980

- MOSER H., Handlungsorientierte Curriculumforschung. Beltz, Weinheim und Basel 1974
- MOSER H., Informelle Organisationsstrukturen bei der Entwicklung offener Curricula. In: FREY K. (Hrsg.), Curriculum Handbuch. Piper, München 1975 Bd.I, 439 - 445
- MOSER H., Probleme der Unterrichtsmethodik. Athenäum, Frankfurt a.M. 1977
- MOSER H., Didaktisches Planen und Handeln. Kösel, München 1978
- MOSER H., Probleme der Unterrichtsforschung. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis. Klett und Ballmer, Zug 1981
- MUELLER F. (Hrsg.), Lehrerbildung von morgen. Comenius, Hitzkirch 1975
- MUELLER H., Methoden des Erstleseunterrichts und ihre Ergebnisse. Hain, Meisenheim am Glan 1964
- MUELLER H., Zur Effektivität des Geschichtsunterrichts. Klett, Stuttgart 1972
- NOHL H., Der Pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft. In: KLUGE N. (Hrsg.), Das pädagogische Verhältnis. Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt 1973
- NORMAN D.A./RUMELHART D.E., Strukturen des Wissens. Klett, Stuttgart 1978
- NUENDEL R., Projektunterricht. In: ROTH L., Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. Ehrenwirth, München 1976, 323 ff.
- OBLINGER H., Theorie der Schule, Auer, Donauwörth o.J.
- ODENBACH K., Das Wagnis des Unterrichts. Braunschweig 1967
- OELKERS J., Pädagogischer Geist und erzieherisches Handeln. In: Z.f.Päd. 1981 Nr.5, 739 - 767
- OTTO B., Die Schulreform im 20. Jahrhundert. In: FLITNER/KUDRITZKI, Die deutsche Reformpädagogik Küpper, Düsseldorf 1961
- PESTALOZZI J.H., Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe. Hrsg. von BUCHENAU/SPRANGER/STETTbacher, Berlin 1927
- PESTALOZZI J.H., Sämtliche Briefe. Hrsg. von Pestalozzianum, Zürich 1946
- PESTALOZZI J.H., Schriften. Werke in acht Bänden. Hrsg. von Paul BAUMGARTNER. Rotapfel, Erlenbach-Zürich 1946
- PESTALOZZI J.H., Auswahl aus seinen Schriften. Bd. 1 - 3, Hrsg. von BRUEHLMEIER A., Haupt, Bern 1977 und 1979
- PETERSEN W.H., Didaktik als Strukturtheorie des Lehrens. Henn, Ratingen 1973
- PETERSEN P., Der kleine Jenaplan. Braunschweig 1957/27.
- PLATON. Sämtliche Werke. Bd. I - III, Lambert Schneider, Heidelberg, 1974
- POPP W., Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie. In: DOHMEN/MAURER/POPP, Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. Piper, München 1970
- PRELL S., Instruktionstheorie. In: SCHIEFELE/KRAPP 1981, 176-182
- PONGRATZ L.J., Problemgeschichte der Psychologie. Francke, Bern 1967
- PUETZ P., Die deutsche Aufklärung. Wiss. Buchgesellschaft. Darmstadt 1978

- REBLE A., Geschichte der Pädagogik. Klett, Stuttgart 1971/11.
- REBLE A., Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband I und II. Klett, Stuttgart 1971
- REICH R. (Hrsg.), Humanität und politische Verantwortung. Rentsch, Erlenbach-Zürich 1964
- REICH K., Theorien der Allgemeinen Didaktik. Klett, Stuttgart 1977
- REULECKE W., Strukturelles Lernen. Hoffmann und Campe, Hamburg 1977
- RICKENBACHER I., Lehrplanreform an Volksschulen. In: Schweiz. Lehrerzeitung 1970 Nr. 20, 665 ff.
- RIEDEL H., Allgemeine Didaktik und unterrichtliche Praxis. Kösel, München 1977
- ROBINSON S.B., Bildungsreform als Revision des Curriculum. In: ROEHRS H. (Hrsg.), Didaktik. Akad. Verlagsgesellschaft, Frankfurt a.M. 1974
- ROEHRS H., Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Kohlhammer, Stuttgart 1968
- ROTH L., Effektivität von Unterrichtsmethoden. Schroedel, Hannover 1971
- ROTH H. (Hrsg.), Begabung und Lernen. Klett, Stuttgart 1969/2.
- ROTH H., Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Schroedel, Hannover 1976/15.
- ROUSSEAU J.J., Gesellschaftsvertrag, Reclam, Stuttgart 1979
- ROUSSEAU J.J., Schriften zur Kulturkritik. Meiner, Hamburg 1964
- ROUSSEAU J.J., Emile oder Ueber die Erziehung. Schöningh, Paderborn 1975/3.
- RUPRECHT/BECKMANN/VONCUBE/SCHULZ (Hrsg.), Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Schroedel, Hannover 1972
- SALOMON G., Heuristische Modelle für die Gewinnung von Interaktions-hypothesen. In: SCHWARZER/STEINHAGEN. 1975, 127 ff.
- SALZMANN C.G., Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Hrsg. von DIETRICH Th., Bad Heilbrunn 1960
- SAYLER W., Vorschulische Erziehung und kompensatorische Frühförderung. In: NICKEL/LANGHORST 1973, 163 ff.
- SCHAEFER W., Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1971
- SCHAEFER K.H./SCHALLER K., Kritische Erziehungswissenschaft und Kommunikative Didaktik. Quelle und Meyer, Heidelberg 1973/2.
- SCHALLER K., Die Pampaedia des J.A. Comenius. Heidelberg 1963/3.
- SCHALLER K., Comenius. Erträge der Forschung. Bd.19. Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt 1973
- SCHALLER K., Die Pädagogik des J.A. Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert. Heidelberg 1962
- SCHARRELMANN H., Aus meiner Werkstatt. Hamburg 1909
- SCHEIBNER O., Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. Quelle und Meyer, Heidelberg 1962/5.
- SCHULER M., Philosophische Weltanschauung. Francke, Bern 1968/3.

- SCHEUERL H., Die exemplarische Lehre. Tübingen 1964/2.
- SCHILLER F., Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen.
Hrsg. von REBLE A., Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1960
- SCHIEFELE H./KRAPP A., Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. Ehrenwirth, München 1981
- SCHMALOHR E., Psychologie des Erstlese- und Schreibeunterrichts. Reinhardt, München/Basel 1971/2.
- SCHMIED W./BENNER D., Theorie und Praxis. In: SPECK/WEHLE, Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Kösel, München 1970
- SCHMIDT H., Lexikon der Philosophie. Ex Libris. Zürich 1974
- SCHOCH A., Vorarbeiten zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie. Suhrkamp, Frankfurt 1979
- SCHORB A.O./LOUIS B., Unterrichtsanalyse. TR-Verlagsunion, München 1975
- SCHROETER G., Strömungen der Gegenwartsdidaktik. 1980
- SCHULZ W., Unterricht zwischen Funktionalismus und Emanzipationshilfe. In: RUPRECHT/BECKMANN/ VON CUBE/SCHULZ, Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Schroedel, Hannover 1972
- SCHULENBERG W., Schule als Institution der Gesellschaft. In: SPECK/WEHLE 1970 II, 391 ff.
- SCHULZ W., Aufgaben der Didaktik. In: KOCHAN D.C. (Hrsg.), Allgemeine Didaktik. Darmstadt 1970, 403 ff.
- SCHULZ W., Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung. In: ADL-AMINI/KUENZLI 1980, 49 - 87
- SCHULZ W., Alltagspraxis und Wissenschaftspraxis in Unterricht und Schule. In: KOENIG E./SCHIER N., Diskussion Unterrichtsvorbereitung. Fink, München 1980, 45 - 77
- SCHULZ W., Unterrichtsplanung. Urban und Schwarzenberg. München 1980
- SCHULZE Th., Methoden und Medien der Erziehung. München 1978
- SCHWARZER R./STEINHAGEN K., Adaptiver Unterricht. Kösel, München 1975
- SCHWENK B., Das Herbartverständnis der Herbartianer. Beltz, Weinheim 1963
- SCHWENK B., Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination. Fischer, Frankfurt 1974
- SCHWAGER K.H., Methode und Methodenlehre. In: SPECK/WEHLE Handbuch der pädagogischen Grundbegriffe. Kösel, München 1970, Bd. II, 96 f.
- SCHWEINGRUBER R., Das Projekt in der Schule. Haupt, Bern 1979
- SCHWERDT Th., Kritische Didaktik in Unterrichtsbeispielen. Schöningh, Paderborn 1959/12.
- SEHRINGER W., Konfliktanalyse im Unterricht. Klett, Stuttgart 1974
- SIGNER R., Verhaltenstraining für Lehrer. Beltz, Weinheim 1977
- SILBER K., Pestalozzi. Der Mensch und sein Werk. Heidelberg 1957
- SJØLUND A., Gruppenpsychologie. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1973
- SKOWRONEK H., Psychologische Grundlagen einer Didaktik der Denkerziehung. Schroedel, Hannover 1970/2.
- SOLTIS J.F., Einführung in die Analyse pädagogischer Begriffe. Schwann, Düsseldorf 1971

- SPECK J./WEHLE G., Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Kösel, München 1970 Bd.I und II
- SPECK J. (Hrsg.), Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Kohlhammer, Stuttgart 1978 Bd.I und II
- SPRANGER E., Pestalozzi-Denkformen. Quelle und Meyer, Heidelberg 1959/2.
- STEGMUELLER W., Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Kröner, Stuttgart 1975
- STEINER G., Mathematik als Denkerziehung. Klett, Stuttgart 1973
- STETTBACHER H., Artikel "J.H.Pestalozzi". In: Lexikon der Pädagogik. Francke, Bern 1952 Bd.III, 342 - 356
- TAUSCH R. und A.M., Erziehungspsychologie. Hogrefe, Göttingen 1977/8.
- TRAPP E.Ch., Vom Unterricht überhaupt. Quelle und Meyer, Heidelberg 1964
- TREIBER B./PETERMANN F., Probleme der Unterrichtsdifferenzierung aus der Sicht des ATI-Forschungsprogramms. In: Z.f.Päd. 1976, Nr.4, 525 - 546
- TSCHAMLER H., Wissenschaftstheorie. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1978
- ULICH D., Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Beltz, Weinheim und Basel 1972
- ULICH D., Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und soziales Lernen. Beltz, Weinheim und Basel 1976
- WAGENSCHNIEDER M., Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens. Beltz, Weinheim 1966/8.
- WALLEN N.F./TRAVERS M.W., Analyse und Untersuchung von Lernmethoden. In: INGENKAMP K., Handbuch der Unterrichtsforschung. Beltz, Weinheim und Basel 1970 Bd. II, 1222 ff.
- WALTER H., Lehrstrategie und Lehr Effektivität. Reinhardt, München und Basel 1973
- WALTER H., Einführung in die Unterrichtsforschung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt 1977
- WALZ U., Soziale Reifung in der Schule. Schroedel, Hannover 1968/3.
- WATZLAWICK P., Menschliche Kommunikation. Huber, Bern 1974/4.
- WEBER L., Pädagogik der Aufklärungszeit. Huber, Frauenfeld 1941
- WEBER L., Pestalozzi und die Armut. In: J.H. Pestalozzi, Denker - Politiker - Erzieher. Schweiz. Lehrerverein, Zürich 1977, 33 - 62
- WEBER L., Das pädagogische Anliegen Pestalozzis. In: Vom Geist abendländischer Erziehung. Morgarten, Zürich 1961, 37 - 80
- WEBER L., Methodische Prinzipien des heutigen Unterrichts. In: DOTTRENS/WEBER/LUSTENBERGER (Hrsg.), Auf neuen Wegen. Bern 1955
- WEBER L., Mensch und Erziehung im Denken Pestalozzis. In: HERZOG W./MEILE B., Schwerpunkt Schule. Rotapfel, Zürich 1979, 19-52
- WEINERT F., Der Beitrag der Psychologie zu einer Theorie des Lehrens. In: NICKEL H. (Hrsg.), Brennpunkte der pädagogischen Psychologie. Klett, Bern und Stuttgart 1973
- WEINERT F.E., Pädagogische Psychologie. Weinheim 1976 und Fischer, Frankfurt a.M. 1974 Bd.I-III

- WEINERT E.F., Analyse und Untersuchung von Lehrmethoden.In:
INGENKAMP K. 1979 Bd. II, 1222 - 1351
- WENIGER W., Didaktik als Bildungslehre. Teil I Weinheim 1965/8.,
Teil II, Beltz, Weinheim 1965/6.
- WELLENDORF F., Schulische Sozialisation und Identität. Beltz, Wein-
heim und Basel 1974/2.
- WIDMER K., Sportpädagogik. Hofmann, Schondorf 1974
- WIDMER K., Lehrerfortbildung.In: SCHIEFELE/KRAPP, Handlexikon
zur Pädagogischen Psychologie. Ehrenwirth, München 1981, 214 ff.
- WIDMER K., Transfer.In: SCHIEFELE/KRAPP 1981, 381 - 385
- WILHELM Th., Theorie der Schule. Metzler, Stuttgart 1967
- WINDELBAND/HEIMSOETH, Lehrbuch der Geschichte der Philosophie.
Mohr, Tübingen 1976/16.
- WINNEFELD F.,In: ULICH, Theorie und Methode der Erziehungs-
wissenschaft. Beltz, Weinheim 1972
- WINNEFELD F., Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld.
Reinhardt, München und Basel 1967
- WITTMANN J., Theorie und Praxis eines ganzheitlichen Unterrichts.
Grüwell, Dortmund 1967/4.
- WITTOCH M., Neue Methoden im Mathematikunterricht. Schroedel,
Hannover 1973
- ZIFREUND W. (Hrsg.), Training des Lehrverhaltens und Interaktions-
analyse. Beltz, Weinheim 1976

CURRICULUM VITAE

Ich bin am 4. Oktober 1938 als Bürger von Laupersdorf in Balsthal (Kanton Solothurn) geboren. Hier besuchte ich die Primar- und Bezirksschule und anschliessend (1954-58) das Lehrerseminar Solothurn. Während meiner Lehrerausbildung wurde ich als Stellvertreter in Oeking (4.-6.Klasse) und in Niedererlinsbach (6.-8.Klasse) eingesetzt. Später unterrichtete ich in Mümliswil (5./6.Klasse) und ab 1961 in Olten (3./4.Klasse).

Ab 1968 war ich am Lehrerseminar Solothurn als Hilfslehrer für Pädagogik, Psychologie und Didaktik tätig. Während der Jahre 1970 - 1979 unterrichtete ich ein volles Pensum.

Zum Teil berufsbegleitend habe ich an der Universität Zürich bei den Herren Prof. Dr. L. Weber und Prof. Dr. K. Widmer Pädagogik und Pädagogische Psychologie studiert. In den Nebenfächern belegte ich Vorlesungen und Seminarien in Didaktik des Mittelschulunterrichts bei Prof. Dr. H. Keller und Prof. Dr. O. Woodtli, in Allgemeiner Psychologie anthropologischer Richtung bei Prof. Dr. D. von Uslar und in Philosophie bei Prof. Dr. H. Lübke .

Am 5. Juni 1981 habe ich das Lizentiatsexamen bestanden.

Während des Wintersemesters 1981/82 arbeitete ich als Lehrbeauftragter für Erziehungswissenschaft am Sekundarlehramt der Universität Bern.

Am 18. Januar 1982 hat mich der Regierungsrat des Kantons Solothurn als Professor für Pädagogik, Psychologie und Allgemeine Didaktik am Kantonalen Lehrerseminar Solothurn gewählt.

